

ASSETJAMENT ESCOLAR

Una intervenció
breu i estratègica a
les Illes Balears a partir
del qüestionari CESC

Jordi Collell
Carme Escudé



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ, UNIVERSITAT
I I RECERCA
B DIRECCIÓ GENERAL
PRIMERA INFÀNCIA, INNOVACIÓ
I COMUNITAT EDUCATIVA

CONVIVÈXIT  Institut per a
la Convivència
i l'Èxit Escolar



Crèdits

ISBN 978-84-09-11196-1
ISSI 0000 0004 7476 3043
DL PM 822-2019

Autors: Jordi Collell i Carme Escudé,
I l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar

C/ del Ter, 16, Ed. Alexandre Rosselló Pastors
(Polígon de Son Fuster)
07009 Palma
Telèfon: 971 17 76 08
Correu electrònic: convivexit@caib.es

Coordinació i il·lustració: Aina Amengual

Disseny gràfic i maquetació: Toni Bauzà

Palma, setembre de 2020



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ, UNIVERSITAT
I RECERCA
B DIRECCIÓ GENERAL
PRIMERA INFÀNCIA I INNOVACIÓ
COMUNITAT EDUCATIVA



ASSETJAMENT ESCOLAR

Una intervenció
breu i estratègica a
les Illes Balears a partir
del qüestionari CESC

Jordi Collell
Carme Escudé

.....
SEGONA EDICIÓ
.....



Índex

1. El perquè d'aquesta publicació	11.....
2. Què hem de saber sobre l'assetjament escolar	13.....
2.1. Què és l'assetjament escolar?	13.....
2.2. Conductes	15.....
2.3. Protagonistes	17.....
2.4. Característiques dels protagonistes	17.....
2.5. Mecanismes de grup	23.....
2.6. Conseqüències de l'assetjament escolar	25.....
3. Proposta d'una intervenció breu i estratègica	26.....
3.1. Accions per a la millora de la convivència	26.....
3.2. L'arquitectura social del grup classe	29.....
3.3. Com detectar situacions d'assetjament	30.....
3.4. Objectius i característiques de la intervenció	32.....
3.5. Les pràctiques restauratives	34.....
3.6. Esquema de les sessions	35.....
3.7. Intervencions individuals i en petit grup	40.....
3.8. La intervenció a l'educació infantil i al cicle inicial	42.....
3.9. Com es fa intervenir la família	45.....
4. El qüestionari CESC: una eina per detectar i intervenir	47.....
4.1. L'avaluació de les relacions entre els iguals	47.....
4.2. Descripció del qüestionari	48.....
4.3. Com aplicar el CESC	51.....
4.4. Com corregir manualment el CESC	54.....
4.5. Com "llegir" el CESC	57.....
4.6. Interpretació de les nominacions en el CESC.....	61.....
5. Intervenció segons el Protocol contra l'assetjament escolar de les Illes Balears	69.....
5.1. Notificació	70.....
5.2. Acol·liment i valoració	71.....
5.3. Primera reunió de gestió del cas	75.....
5.4. Intervenció	77.....
5.5. Segona reunió de gestió del cas.....	81.....
6. Epíleg	83.....
ANNEXOS	
Annex 1. Notificació d'un possible cas d'assetjament escolar	87.....
Annex 2. Entrevista amb l'alumne/a molestat i registre d'indicadors de maltractament	88.....

Annex 3. Instrument per valorar el grau de patiment percebut (alumne/a que pateix i família)	91
Annex 4. Reunió amb els alumnes ajudants	95..
Annex 5. Acta de la primera reunió de gestió del cas	97..
Annex 6. Reunions individuals amb els alumnes que molesten. Mètode Pika	99
Annex 7. Guia per a l'entrevista amb la família de l'alumne/a que molesta	101
Annex 8. Acta de la segona reunió de gestió del cas	102...
Annex 9. Informe de tancament.....	103..
Annex 10. Reunió restaurativa final	104...
Annex 11. Programa d'Assessorament i Suport Psicològic d'Alumnes Afectats per Violència entre Iguals	110
Annex 12. Recursos externs	111.....
Annex 13. Orientacions davant situacions de violència masclista	112
Annex 14. Dinàmiques prèvies a l'administració del CESC	116...
Annex 15. CESC (Conducta i experiències socials a classe, ed. infantil) ...	119....
Annex 16. CESC (Conducta i experiències socials a classe, c. inicial)	122....
Annex 17. CESC (Conducta i experiències socials a classe, c. mitjà i super	125)
Annex 18. CESC (Conducta i experiències socials a classe, ESO)	129.....
 Bibliografia	 133..

Pròleg

Una de les actuacions de l'Institut per a **Convivència i l'Èxit Escolar (Convivèxit)** que més repercussió ha tengut al llarg dels darrers anys ha estat el **Protocol de prevenció, detecció i intervenció en assetjament escolar a les Illes Balears**. El pla de treball per fer front a l'assetjament escolar era un dels reptes més importants que se'ns plantejava quan vaig iniciar el viatge de dirigir aquest servei, i he de dir que l'esforç ha estat intens, apassionant i satisfactori.

No se li escapa a ningú que l'assetjament escolar (o fora de l'escola) és un maltractament i, en conseqüència, té repercussions dramàtiques sobre qui el pateix. Fer front des dels centres i, sobretot, des de les famílies i l'alumnat a aquestes situacions no és fàcil. Disposar d'un protocol que permeti als centres conèixer les passes que cal seguir ha estat un gran avenç en la nostra comunitat educativa. Avui, puc dir amb una gran satisfacció que hem disminuït significativament l'assetjament escolar segons les dades que tenim de l'Estudi sobre convivència a l'ESO de les Illes Balears 2017-2018.

Ara ens toca fer una passa més qualitativa; el llibre que teniu a les mans vol donar resposta als dubtes que molts docents es troben a l'hora d'aplicar el protocol d'assetjament escolar de les Illes Balears. Els autors que han elaborat aquest llibre, Jordi Collell i Carme Escudé, són també els autors de l'instrument que la majoria d'escoles de les Illes Balears empren per analitzar les relacions dins els grups classe: el qüestionari **QESC**. El llibre es basa en les idees de Collell i Escudé, però també inclou la part de detecció i intervenció del Protocol de les Illes Balears.

D'altra banda, aquests autors, experts en intervenció en assetjament escolar, ens recorden les passes i l'actitud que s'ha de seguir i la feina que s'ha de fer una vegada que es valora que es produeix una situació d'assetjament. El **CESC** forma part del protocol de les Illes Balears, ja que va ser cedit de forma altruista a la nostra comunitat. Puc dir, sincerament, que l'hem sabut aprofitar. Així que estic segura que ara també aprofitarem les recomanacions d'aquest llibre.

Vull acabar aquesta presentació fent alguns agraïments. Gràcies, Carme Escudé i Jordi Collell, per la vostra col·laboració durant tots aquests anys i per aquestes planes tan valuoses per a la nostra comunitat. D'altra banda, vull agrair a Marcos Alarcón la feina de facilitar l'ús **CESC** informatitzant aquesta eina. I, com no, a Vicenç Rullan, Maribel Pocoví, Maria Antònia Bauçà, Elena Navarro, Aina Maria Amengual, Maria Miquela Garau i Jaume Font, gràcies per acceptar ser part de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar i per la vostra inestimable tasca en la prevenció de l'assetjament escolar a les Illes Balears. Finalment, agrair als que em donaren l'oportunitat de dirigir el **Convivèxit** especialment a Jaume Ribas, Amanda Fernández i Martí X. March, i poder aportar el meu gra d'arena a millorar la nostra estimada comunitat.

Esper que els i les docents de les Illes Balears pugueu treure el suc a aquesta publicació i que us sigui de profit.

marta escoda

1. El perquè d'aquesta publicació

Per afrontar l'assetjament, les escoles haurien d'implementar un pla antiassetjament —com el KiVa de Finlàndia, el Zero de Noruega o el d'Olweus de Suècia—, per posar alguns dels exemples més notoris. Són plans de llarga durada que inclouen accions globals d'escola per a tots els alumnes i accions específiques per a alumnes concrets, abasten diversos cursos i nivells escolars de manera sistemàtica, i impliquen tota la comunitat educativa, amb formació del professorat i dels pares, així com una sèrie de mesures que cal dur a terme a l'escola. Aquests plans inclouen també materials per a les famílies que han de treballar a casa amb els seus fills.

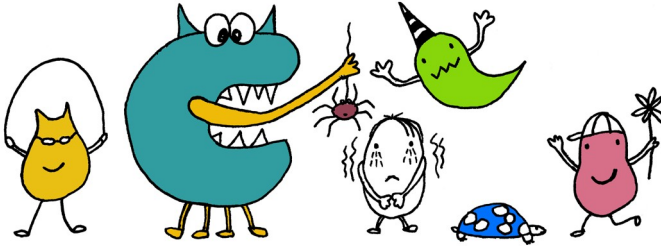
Al nostre país el sistema escolar està en un moment de canvi important. Molts centres ja treballen per millorar la convivència perquè entenen que un bon clima escolar afavoreix el benestar, la millora en els aprenentatges i el creixement personal dels alumnes i dels professors. Però les escoles tenen molts reptes i tiren endavant molts projectes diferents i, sovint, no estan en disposició d'endegar un programa d'aquestes característiques de manera immediata.

Així, sense perdre de vista que s'ha d'aconseguir la implicació de tota la comunitat educativa per millorar la convivència de centre i el clima escolar, es fa necessari disposar d'eines i estratègies per fer front als problemes de convivència que sorgeixen en el dia a dia.

En aquesta publicació es fa una proposta d'intervenció breu i estratègica per afrontar situacions d'assetjament que pot utilitzar-se tant a primària com a secundària. La idea és que s'integri en el marc de les actuacions que

l'escola ja estigui duent a terme dins el projecte de convivència (programes o activitats de tutoria que prevegin l'educació emocional, la cohesió grupal, la competència social, la resolució de conflictes, etc.). Convé sistematitzar i unificar totes les actuacions que van en aquesta línia de treball, per millorar la convivència i el benestar, en un marc més ampli que li doni sentit i coherència, com pot ser el projecte de convivència del centre.

Per afrontar l'assetjament escolar cal la implicació de tota la comunitat educativa. En aquest document trobareu una proposta d'intervenció breu i estratègica que es pot incloure en el pla de convivència.



2. Què hem de saber sobre l'assetjament escolar

2.1 Què és l'assetjament escolar?

El suec Dan Olweus és un dels primers a estudiar aquest fenomen a l'entorn escolar, al voltant dels anys 70. Defineix l'assetjament escolar (bullying) com “una conducta de persecució física i/o psicològica que du a terme un alumne contra un altre, al qual tria com a víctima d'atacs repetits. Aquesta acció, negativa i intencionada, situa la víctima en una posició de la qual difícilment pot sortir-ne pel seus propis mitjans. La continuïtat d'aquestes relacions provoca en les víctimes efectes clarament negatius: descens de l'autoestima, estats d'ansietat i, fins i tot, quadres depressius, cosa que dificulta la seva integració en el medi escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges” (Olweus, 1983).

1. En aquest document es parla d'agressor i de víctima només a efectes expositius. En la intervenció a l'escola, en un cas real, no utilitzarem aquestes paraules per no etiquetar ni estigmatitzar cap alumne.

D'aquesta definició se'n desprenen tres elements que caracteritzen les situacions de maltractament entre iguals:

Estabilitat en el temps: la repetició de les accions, que poden durar mesos o, fins i tot, anys.

Intencionalitat de les agressions: hi ha voluntat de fer mal a l'altre (i també certa consciència).

Indefensió de la víctima¹: al llarg del procés la víctima es troba atrapada en una situació en la qual, faci el que faci, sempre té les de perdre.

Entre les moltes definicions que podem trobar sobre l'assetjament escolar destaquen les que fan referència al fet de constituir una forma d'abús de poder i les que en remarquen el caràcter grupal. Smith i Sharp (1994) defineixen l'assetjament com un abús sistemàtic de poder. Pikas (1975 i 2002) descriu aquestes conductes com la violència en un context de grup. Altres autors —com Bjorkvist, Erkman i Lagerspetz— fan incidència a aquest rol social per naturalesa que tenen les conductes d'assetjament.

Així doncs, cal afegir un quart element que hem de tenir en compte a l'hora de planificar una intervenció positiva:

És un fenomen de grup en què els alumnes es reforcen entre si a través de les seves interaccions. L'assetjament no es pot reduir a una dialèctica agressor-víctima ni aïllar-lo del context en què es produeix.

Quan es parla d'assetjament escolar no es parla d'agresions organitzades o espontànies en les quals se cerca recíprocament el mal mutu, ni dels actes de vandalisme o d'altres comportaments problemàtics que es poden manifestar a l'entorn escolar.

L'assetjament és un tipus de violència que es construeix lentament, d'una manera gairebé imperceptible, en el dia a dia de les relacions interpersonals; pot començar per petits gestos o comentaris que es fan per desvalorar la persona, mirades despectives, etc. (microviolències) que es van repetint al llarg del temps i que prenen noves formes, cada vegada més intenses i sovintejades, que van convertint la persona objectiu en víctima mitjançant un veritable procés de victimització que pot durar mesos o anys.

L'assetjament escolar és un fenomen que s'alimenta i creix amb el suport del grup. Té tres elements característics: repetició de les accions, intencionalitat de la conducta i indefensió de la víctima.

El maltractament entre iguals no és un conflicte en què hi ha dues parts enfrontades en una confrontació per assolir un objectiu; és una forma d'abús de poder i comparteix característiques amb altres formes de violència que també concorren amb abús de poder, tant les que es donen entre persones (violència masclista, assetjament laboral, etc.) com entre col·lectius (països o pobles que envaeixen i en sotmeten d'altres, genocidis, etc.).

2.2 Conductes

Aquests comportaments, que no són nous, es donen en tots els contextos socioculturals. La taula següent recull una classificació:

Taula 1 . Classificació de les formes de maltractament.

Maltractament	Directe	Indirecte
Físic	<ul style="list-style-type: none"> - Donar empentes - Pegar - Amençar amb armes... 	<ul style="list-style-type: none"> - Robar objectes d'algú - Trencar o amagar objectes d'algú...
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Insultar - Burlar-se - Posar malnom s... 	<ul style="list-style-type: none"> - Parlar malament d'algú - Difondre rumors...
Exclusió social	<ul style="list-style-type: none"> - Excloure - No deixar participar... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar - Menystenir...

No incloem el maltractament psicològic (humiliar, vexar, menystenir, avergonyir, etc.), ja que és present a totes les formes de maltractament per la repetició de les accions.

S'encerclen en línia contínua les formes de victimització *oberta*, quan la víctima identifica l'agressor, i en línia de punts les de victimització *relacional*, quan s'agredeix a través de les relacions i la víctima sovint no identifica clarament l'agressor, cosa que la desestabilitza i la fa més vulnerable. Les formes directes són més típicament masculines i les indirectes, especialment la relacional, són més típicament femenines.

Quan aquestes accions **materialitzen a través de les noves tecnologies parlaríem de ciberassetjament** és a dir, assetjament a través de la xarxa. Noves formes de comunicació donen lloc a noves formes de violència. Les conductes que el constitueixen són accions com enregistrar fotografies o vídeos compromesos que després es penjen a la xarxa, bloquejar la participació de la víctima en comunitats socials, fer comentaris denigrants, suplantar-ne la identitat, publicar intimitats o amenaçar de fer-ho, etc., que són les més habituals per excloure, intimidar, extorsionar, burlar-se o desprestigiar la víctima a través de la xarxa.

Quan es pregunta als agressors sobre la motivació de les seves agressions un percentatge important les intenta justificar com la resposta a una provocació prèvia de la víctima, i solen esgrimir arguments que pretenen legitimar les seves accions. Així, quan aquests arguments giren al voltant de l'ètnia o la procedència de la víctima parlarem **d'assetjament racista** ; quan s'esdevenen per motiu de la seva orientació sexual, real o imaginada, parlarem **d'assetjament homòfob**, i quan l'agressor es fixa en les parts sexualitzades de la víctima parlarem **d'assetjament sexual** .

Siguin quins siguin els arguments que les sustenten, aquestes conductes són del tot inadmissibles.

L'assetjament escolar pot manifestar-se sota diferents formes: maltractament físic, verbal i exclusió social. Quan s'utilitzen mitjans tecnològics es parla de ciberassetjament.

2.3 Protagonistes

Malgrat que es tracta d'un fenomen de grup, en les situacions d'assetjament entre iguals hi ha tres tipus de protagonistes: l'agressor, la víctima i els companys que presenciaven les agressions.

L'agressor: pot actuar tot sol, però generalment cerca i obté el suport d'un grup.

La víctima: sovint es troba aïllada. A mesura que avança el procés de victimització va perdent els suports que podia tenir inicialment.

El grup d'iguals: de vegades observen sense intervenir, però, sovint, pels mecanismes que operen en la dinàmica del grup, s'afegeixen a les agressions. El grup té el poder de minimitzar o amplificar les agressions i és important identificar la natura de les relacions que es donen entre alumnes per planificar la intervenció (arquitectura social). Es pot trobar més informació sobre aquestes dinàmiques al punt 2.5, "Mecanismes de grup".

2.4 Característiques dels protagonistes

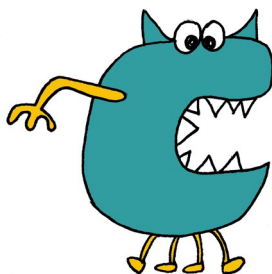
Abans de desenvolupar aquest punt cal distingir entre els diferents tipus d'agressivitat, ja que a cadascun hi ha aspectes cognitius, emocionals i conductuals diferenciats.

L'agressivitat **reactiva**, que s'esdevé com a reacció a una amenaça percebuda, sol estar relacionada amb alts nivells d'impulsivitat, hostilitat i dèficits en el processament de la informació social. Aquest tipus d'agressió és descrit com **desang calenta**; caracteritzat per sentiments d'ira acompanyats per gestos i expressions facials que indiquen una alta activació emocional i una escassa capacitat d'autoregulació davant determinats estímuls.

L'agressivitat **proactiva** s'explica en el model de l'aprenentatge social de Bandura, i respon més a una estratègia per obtenir un objectiu o un benefici. És descrita com **“càlida”, instrumental i organitzada**

Aquests dos tipus d'agressivitat es poden donar de manera conjunta en una mateixa persona (**agressivitat mixta**) són infants i joves que manifesten comportaments agressius reactius i proactius, i presenten una major presència de conducta antisocial.

La tipologia descrita a continuació és útil per conèixer els trets dominants i poder planificar una intervenció més acurada. A la pràctica, poques vegades es troben aquests perfils en estat pur, la majoria de les vegades tant els agressors com les víctimes també presenten característiques d'altres categories.



2.4.1 El rol d'agressor

Se'n descriuen dos grans tipus:

a) Ansiós amb autoestima baixa i nivells alts d'ansietat, vinculat a l'agressivitat **reactiva**.

Els joves d'aquest grup mostren una combinació de patrons conductuals ansiosos i agressius, altament emocionals i reactius. Solen presentar dèficits en el processament de la informació social amb tendència a sobreatribuir hostilitat als altres. Això els fa més vulnerables a patir el rebuig sistemàtic dels seus companys i poden convertir-se en *agressors-víctimes* o *víctimes*, segons les circumstàncies. Els factors contextuals, com les dinàmiques de grup o el clima d'escola, poden ajudar a regular-ne el comportament i rol social a classe.

b) Dominant, amb tendència a la personalitat antisocial, relacionat amb l'agressivitat **proactiva**.

Aquests infants i joves es perceben com a dominants i aprecien la dominació. No solen presentar problemes de regulació de les seves emocions, però mostren insensibilitat emocional i poca empatia, aspectes que s'associen al desenvolupament de la personalitat antisocial.

Dins aquest grup es troben dues variants:

- Persones que mostren **obertament** actituds positives envers la violència, amb més representació del gènere masculí.
- Persones socialment hàbils, capaces **manipular** els altres i utilitzar-los per fer mal a la víctima, mantenint alhora relacions positives amb els iguals amagant les seves intencions agressives. Hi ha més representació del gènere femení.

A la llarga els joves involucrats de manera estable en el rol d'agressor poden presentar problemes de conducta **exterioritzada**: conductes disruptives, trastorn de conducta i trastorn antisocial



2.4.2 El rol de víctima

Les víctimes d'assetjament entre iguals es poden categoritzar en:

a) Víctima clàssica o passiva: Mostra ansietat i inseguretat; solen ser persones sensibles, callades i prudents, amb autoestima baixa i tendència a culpabilitzar-se de les dificultats i amb poques habilitats socials. Quan se senten

atacades reaccionen plorant o allunyant-se i reforcen així les actituds de l'agressor. Generalment tenen pocs amics i, per tant, menys protecció dels iguals i més possibilitats de ser rebutjades. No obstant això, pot ser difícil de determinar la relació de causalitat, ja que una persona victimitzada molt de temps sovint també acaba encaixant en aquesta descripció.

b) Víctima provocativa: Presenta un patró de conducta semblant als agressors reactius, amb nivells alts d'ansietat i manca d'autocontrol emocional, problemes de conducta exterioritzada i hiperactivitat, juntament amb alguns símptomes interioritzats i psicossomàtics típics de la víctima clàssica.

En aquest grup es poden trobar alumnes amb trastorns emocionals i de conducta, TDAH, trastorn d'Asperger, TOC, altes capacitats, etc. que amb la seva manera particular de fer i una baixa competència social poden provocar la irritació dels companys.

c) Víctima inespecífica: No presenta un patró específic. És víctima perquè és "diferent" del grup, i el grup tolera malament la diferència. Aquestes diferències poden ser físiques, culturals, psicològiques, ètniques, d'orientació sexual (real o imaginada), etc. De vegades aquesta diferència és obvia, però en d'altres ocasions és molt subtil i és el mateix grup el que la genera.

A la llarga els joves involucrats de manera estable en el rol de víctima poden presentar problemes de conducta **interioritzada**: queixes psicossomàtiques, ansietat, depressió, etc.



2.4.3 El rol d'agressor-víctima

Aquest grup està format per joves que han tingut una experiència relativament llarga de victimització, i això els genera molta angoixa i no troben una manera més adequada d'alleugerir aquesta angoixa que esdevenir agressors al seu torn: són victimitzats per uns i, alhora, victimitzen uns altres que perceben com a més febles. Presenten certa ambivalència; d'una banda són o se senten poderosos i, de l'altra, tenen característiques negatives, una baixa cohesió familiar i nivells més baixos d'acceptació social que les víctimes i que els agressors.

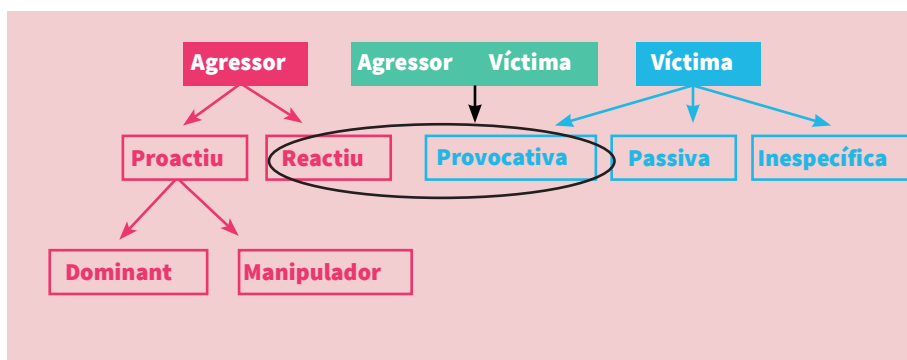
Poden rebre noms diversos segons els autors: *víctima provocativa* (Olweus, 1978), *agressor-víctima* (Whitney i Smith, 1993), *víctima agressiva* (Pellegrini et al., 1999; Schwartz, 2000).

És un grup especialment problemàtic, caracteritzat per conductes exterioritzades pròpies dels agressors, però que també manifesta alguns símptomes interioritzats (ansietat, depressió, autoestima baixa, etc.) propis de les víctimes clàssiques. La seva resposta als atacs encoratja els agressors i en reforça el paper de víctima.

Estan especialment en risc de romandre involucrats en situacions de maltractament durant períodes llargs de temps i són els que presenten més risc de patir desajustos psicosocials a l'adolescència i l'edat adulta, més que les víctimes i més que els agressors.

Tenir en compte aquesta tipologia és útil de cara a la intervenció individual, ja que actuarem diferent segons es tracti de joves que s'acostin a un tipus o a un altre. Les estratègies seran diferents si es tracta d'una víctima clàssica o una víctima provocativa, o si l'agressor tendeix a ser proactiu o reactiu.

Es pot fer un resum d'aquesta tipologia en el següent esquema:



Ja hem comentat anteriorment que no podem contemplar el fenomen de l'assetjament com una dialèctica entre agressor i víctima; cal tenir en compte el context en què es dona, que és determinant tant en la generació del problema com en la seva bona resolució.

De tota manera hem d'entendre que qualsevol classificació és reduccionista a l'hora de representar la realitat humana, que és molt més complexa.

**Tothom, en un moment o altre,
pot veure's implicat en el rol de víctima
o agressor; en aquesta dinàmica el context
és força determinant.**

2.5 Mecanismes de grup

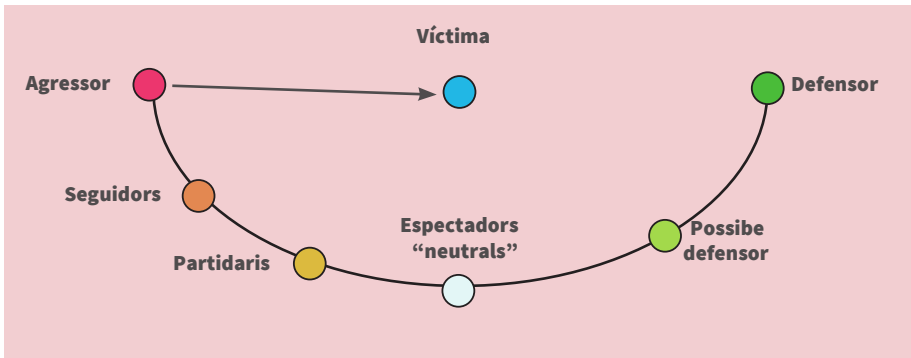
L'assetjament escolar, a diferència d'altres situacions de maltractament que concorren amb abús de poder, és un fenomen que s'alimenta i creix en el grup. En el grup es posen en marxa una sèrie de mecanismes que, segons com, poden fomentar la participació dels companys en els actes de maltractament que ha iniciat una o diverses persones.

D'entre els mecanismes de grup més rellevants es troben:

- **La dilució de la responsabilitat individual en el grup** : la persona perd en el grup la seva capacitat d'actuar autònomament i experimenta una difusió dels sentiments de responsabilitat i de culpa sobre les conseqüències d'aquella acció.
- **La desinhibició de les tendències agressives** : la persona que va en grup, davant un estímul desencadenant, s'atreveix a fer coses que individualment no faria.
- **El contagi social** : explica la disseminació relativament ràpida, involuntària i no racional d'un estat d'ànim, impuls o conducta.
- **Els canvis cognitius graduals en la percepció de la víctima**: als ulls del grup agressor, i molt sovint també als ulls de la resta de companys de classe, la figura de la víctima es va despersonalitzant i acaba tenint la culpa de tot el que passa de negatiu en el grup i "es mereix" ser victimitzada.

En una situació d'assetjament escolar tothom hi juga un rol. La figura **1 el cercle de l'assetjament**, descriu els diferents rols que poden adoptar els alumnes d'un grup classe en una situació aguda d'assetjament.

Figura 1. El cercle de l'assetjament (adaptat d'Olweus, 2001):



- Agressor** . Comença l'assetjament i hi pren part activa.
- Seguidors** . No comencen l'assetjament però hi prenen part activa.
- Partidaris** . No hi prenen part activa però reforcen l'assetjament mostrant un suport més o menys obert.
- Espectadors "neutrals"** . No prenen posició. El que passa "no és problema meu".
- Possible defensor** . Pensen que cal ajudar la víctima, però no saben com fer-ho o no ho fan perquè tenen por.
- Defensor** . No els agrada l'assetjament i ajuden la víctima o ho intenten.

Malgrat l'estabilitat temporal de determinats rols, aquests poden variar en el temps i segons les circumstàncies, de manera que una mateixa persona en diferents situacions pot adoptar rols diferents. En un context un alumne en pot agredir un altre, i en una altra situació aquest mateix alumne pot ser víctima o defensor, per exemple, dels seus amics. Això, en un espai de temps relativament curt.

Aquest esquema és útil per intervenir en l'arquitectura social del grup, planificar la intervenció i prevenir les conductes de maltractament a partir dels possibles agents de canvi. Un objectiu de la intervenció seria intentar fer decantar, de manera gradual, el major nombre possible d'alumnes cap al costat dret del cercle.

**L'assetjament és un fenomen de grup.
En el grup operen uns mecanismes que
poden magnificar-lo o minimitzar-lo.
Tots els alumnes de l'aula tenen un rol.**

2.6 Conseqüències de l'assetjament escolar

Les conseqüències de l'assetjament escolar són negatives per a tots els implicats, tant per als alumnes que es troben en el rol de víctima, per als que estan implicats en les agressions, com per a l'entorn en què es produeixen.

La literatura científica vincula la implicació en situacions d'assetjament amb el risc de patir trastorns en l'adolescència i la vida adulta i estableix que el grup de major risc és el constituït pel d'agressors-víctimes. També els alumnes en el rol d'agressor tenen un pitjor pronòstic que les víctimes, tendeixen a ser més hostils en l'edat adulta i entren sovint en conflicte amb l'autoritat i la justícia pels seus trets antisocials.

De la mateixa manera, l'entorn en què es produeix l'assetjament pateix els efectes d'aquestes conductes: deteriorament del clima de centre, convenciment que les regles són per saltar-se-les, desconexió moral, etc. Són conseqüències que, a més de l'empobriment de les relacions interpersonals, representen un obstacle per a l'inclusió social de tot l'alumnat.

Finalment, hem de ressaltar la necessitat de detectar de forma precoç aquests patrons de conducta per tal d'iniciar la intervenció de manera preventiva al més aviat possible.

L'assetjament escolar és perjudicial per a la víctima, però també per a l'agressor i per a l'entorn en què es produeix. Per això cal endegar programes de prevenció des dels primers nivells educatius.



3. Proposta d'una intervenció breu i estratègica escolar

3.1 Accions per a la millora de la convivència

La intervenció en situacions d'assetjament serà més àgil i positiva si s'esdevé en una escola que vetlla per les relacions interpersonals i ja treballa la prevenció. En aquest sentit, totes les actuacions dirigides a fer de l'escola un lloc d'aprenentatge que afavoreixi el creixement personal, repercuteixen directament en una millora del clima de centre i per tant en la prevenció de situacions d'assetjament.

Treballar per tal que la institució educativa esdevingui una **escola inclusiva** és treballar per tal que tot l'alumnat trobi el seu lloc, especialment el més vulnerable. Les actuacions que podem considerar de caire preventiu es poden agrupar en tres grans eixos, els quals qualsevol projecte de convivència hauria de tenir presents:

- **Gestió de centre.** Es tracta de revisar els mecanismes de gestió del centre, el tractament del conflicte i el règim disciplinari.

- **Gestió participativa** Com més participativa sigui la gestió del centre s'aconseguirà una implicació més gran dels seus membres. Convé fomentar la participació dels diferents sectors en la gestió, l'organització, la presa de decisions i les activitats del centre. Exercir un lideratge clar, que ofereixi una orientació i un suport, tant des de la direcció del centre com des de la tutoria de cada grup.

- **Tractament i gestió del conflicte** Entendre el conflicte com un aspecte inherent a la vida del centre. Establir mecanismes de resolució alternativa de conflictes; com els programes de mediació escolar i altres pràctiques restauratives com la taula de la pau, el racó de parlar, els cercles de diàleg, els cercles restauratius, etc.

- **Disciplina positiva** . Superar el model punitiu i centrar-se en un model de responsabilitat (censurar la conducta i no la persona). Utilitzar un enfocament restauratiu. Reglament amb poques normes i clares, consensuades, fetes públiques i que s'apliquin de manera consistent, sempre i a tothom.

• **Currículum** . Cal impregnar el currículum de l'educació socioemocional per tal d'afavorir el desenvolupament de la competència emocional com a eix vertebrador de l'aprenentatge i la convivència. Això va més enllà de fer una sessió setmanal de matèria curricular, significa educar des de l'emocionalitat, treballar de manera transversal, a totes les àrees, especialment la consciència i la regulació emocional, així com les competències relacionals (comunicació assertiva i no violenta, empatia, escolta activa, etc.).

En aquesta línia també són interessants els programes dirigits a sensibilitzar i aprofundir en aspectes relacionats amb la convivència i la inclusió i treballar temes com la interculturalitat, la diversitat de gènere, la clarificació de valors, etc.

• **Metodologia** . Utilitzar una metodologia que fomenti el treball en equip.

- Tenir en comptel'**arquitectura social** per intervenir en la dinàmica del grup i promoure interaccions positives.

- Fomentar l'**aprenentatge cooperatiu** com a condició indispensable per dur a terme activitats de grup i aprendre a conviure, promoure l'empatia i acceptar les normes que s'estableixin. També entre els professors i tots els membres de la comunitat educativa.
- Establir **sistemes d'ajuda entre iguals** com els projectes dels companys guia, alumnes ajudants, companys lectors, programes de mentoria i tutoria entre iguals, etc.

Per millorar la convivència hem de treballar en tres eixos: organitzatiu, curricular i metodològic.

3.2 L'arquitectura social del grup classe

De manera natural, si el professorat no intervé, els alumnes formen grups homogenis, per amistat, estils de conducta o interessos personals. Els que s'assemblen se cerquen.

Els infants i joves a qui els agrada la dominació i l'ús de la força tendiran a agrupar-se, es reforçaran entre ells i faran emergir dinàmiques negatives en què determinats alumnes tenen cada vegada més influència en el grup. Quan arriben a un cert grau de poder l'exerceixen intimidant i controlant altres companys, que aniran sent marginats i exclosos del grup. Es generen així grups disfuncionals on és més fàcil que s'instaurin dinàmiques de maltractament i d'assetjament.

Per tant, serà important que el professorat posi una atenció especial a les relacions de l'alumnat i incideixi en els agrupaments que es facin al llarg de les diverses activitats escolars i cerqui formar grups equilibrats i cohesionats positivament.

Es tracta de controlar les dinàmiques que es donen, tant dins com fora de l'aula, i planificar la formació dels grups per tal d'evitar la proliferació de comportaments negatius, així com propiciar intercanvis enriquidors que promoguin la inclusió.

L'arquitectura social consisteix a intervenir en aquestes dinàmiques i organitzar els agrupaments dels alumnes per tal de promoure les experiències positives i desconstruir les negatives.

L'objectiu no és fer que els alumnes d'un grup siguin tots amics, sinó crear un entorn cohesionat, tolerant i respectuós que faciliti la convivència i l'aprenentatge.

L'assetjament escolar és un problema relacional i demana una solució relacional.

Des de l'òptica de l'arquitectura social podem intervenir a:

- Observar de manera sistemàtica les dinàmiques que es donen entre alumnes i controlar-ne l'evolució.
- Modificar regularment l'emplaçament dels alumnes a l'aula.
- Potenciar el treball en petit grup i el treball col·laboratiu.
- Agrupar els alumnes de manera que es promoguin els intercanvis positius, separant els alumnes involucrats en situacions d'assetjament.
- Cercar suport a la víctima, que sovint està aïllada, i tenir cura que quedi en un grup que el sostingui (tenir un sol amic ja és un factor de protecció davant l'assetjament).
- Potenciar sistemes d'ajuda entre iguals (alumnes mentors que donin suport als alumnes en situació de vulnerabilitat, etc.).
- Treballar la cohesió i el sentit de pertinença al grup per a tots els alumnes. Les dinàmiques de grup poden ser una bona eina.
- Desenvolupar la competència social de tots els alumnes.
- Fer entrevistes de seguiment individualitzat o en petit grup amb els alumnes en situació de risc.

Alerta:

Agrupar alumnes amb dificultats comportamentals seria potenciar una forma d'arquitectura social ineficaç, ja que aquests alumnes es donen suport entre ells i alimenten les conductes problemàtiques.

L'arquitectura social consisteix a intervenir en la dinàmica del grup per tal de promoure les experiències positives i desconstruir les negatives. L'assetjament escolar és un problema relacional i demana una solució relacional.

3.3 Com detectar situacions d'assetjament

Cada vegada els adults i els mateixos alumnes presenten un major grau de sensibilització respecte de les conductes d'assetjament, que se solen identificar de forma més prematura que fa només uns anys.

Pel que fa als professors, quan aquests miren més enllà de la matèria que imparteixen i observen les interaccions que es donen a l'aula entre alumnes, poden apreciar els detalls i els indicis que solen donar-se en una situació d'assetjament inicial.

Observant les dinàmiques i l'evolució del grup és fàcil identificar alumnes en situació de risc (alumnes que són invisibles per als companys, que van sols al pati o intenten quedar-se a prop dels professors, que no intervien a l'aula o que quan ho fan són objecte de burles, que queden tots sols quan es fan grups, etc.).

Una supervisió dels espais comuns menys estructurats (passadissos, pati, menjador, transport, etc.), dona una visió més completa de les relacions entre alumnes. Passar enquestes o sociogrames de manera sistemàtica, per exemple durant el primer trimestre del curs, pot ser una bona ajuda per **avaluar la situació relacional dels alumnes** i la seva evolució.

Pel que fa als pares, haurien d'estar atents als senyals d'alerta que pot presentar el seu fill o filla. Els indicadors són símptomes psicossomàtics, pèrdua de material escolar, no voler anar a l'escola, un baix rendiment acadèmic sobtat, etc. Aquests indicadors poden ser deguts a assetjament o a qualsevol altre malestar que caldrà explorar: ajudant-lo a posar paraules al seu malestar, conversant sobre com resoldre els problemes, sense culpabilitzar-lo i ajudant-lo a trobar sortides. Cal que els pares ensenyin als seus fills que hi ha límits que no es poden traspasar i que la violència té conseqüències negatives per a tothom, també per a qui l'exerceix. Els pares han d'explicar als seus fills que davant d'una situació de violència no poden restar indiferents i, si no saben què fer, han d'anar a cercar ajuda.

Dir-ho a un adult no és delatar, és ajudar un company.

Pares i professors hem d'estar atents a les relacions entre els alumnes. L'administració sistemàtica de qüestionaris cada curs escolar és una eina per valorar la situació relacional dels alumnes i la seva evolució.

3.4 Objectius i característiques de la intervenció

Des del nostre punt de vista, una intervenció exitosa seria aquella que fos: (1) immediatament detectada, (2) públicament condemnada —la conducta, no la persona—, i (3) resolta positivament **a favor de tots els implicats**.

Així, per afrontar una situació d'assetjament hauríem de tenir presents de manera prioritària els objectius següents:

- Aturar l'assetjament.
- Minimitzar l'impacte en els protagonistes.
- Millorar la convivència en el grup.

La intervenció que es proposa parteix de les premisses següents:

• **Perspectiva sistèmica** .Per tal d'afavorir una visió integradora del fenomen en contemplar la connexió entre les persones i el context. Ja hem dit que l'assetjament és un fenomen de grup que afecta d'una manera o altra la resta de companys, però sovint també acaben intervenint-hi els pares, el professorat i, a vegades, altres agents de la comunitat (monitors, serveis socials, serveis mèdics, policials, etc.). Cal preveure actuacions en aquests diferents àmbits, que prioritzarem segons el pes que tinguin en cada situació concreta.

• **Enfocament no culpabilitzador** .Censurar la conducta però no la persona és un element bàsic d'aquesta inter-

venció, amb l'objectiu de poder arribar a uns acords mínims de convivència. El càstig genera sentiments negatius d'injustícia i de venjança que no faciliten una resolució positiva. Es tracta de fer una aproximació responsabilitzadora i reparadora, en la línia de les pràctiques restauratives.

- **Intervenció estratègica** .Breu, precisa i rigorosa. Les situacions d'assetjament solen seguir uns patrons i uns elements comuns, però cada situació és singular i cal conèixer-ne les particularitats. Les actuacions dependran dels punts forts i febles del grup i de les persones directament implicades; dels recursos i les expectatives, les atribucions i les emocions dels protagonistes, i de la durada, la freqüència i la intensitat de la situació, etc. Intervenir des de l'arquitectura social organitzant els agrupaments dels alumnes per tal de promoure les experiències positives i desconstruir les negatives, i planificar a qui entrevistarem, amb qui començarem a treballar i quin objectiu pretendrem amb cadascú amb la finalitat d'introduir elements per al canvi amb una intervenció concisa i adreçada als elements que poden ser clau.

- **Foment de la resiliència**. Les actuacions han de tenir com a principi inspirador el foment de la resiliència per a tots els implicats, tant per als alumnes que tenen el rol d'agressor com els que es troben en el rol de víctima, però també per als companys del grup. Una intervenció positiva serà aquella que es resolgui des d'un punt de vista pedagògic i educatiu a favor de tots ells, entenent que aquestes situacions no són bones per a ningú, i que quan es resolen positivament hi surten guanyant tots.

- **Intervenció multinivell** .Es preveu una actuació en diferents nivells:

- **Al centre** fer campanyes de sensibilització, xerrades i tallers per al professorat i els pares; establir protocols d'actuació; dur un registre sistemàtic d'incidents, i establir mecanismes per avaluar les actuacions dutes a terme i fer-hi els ajustaments corresponents, si cal.

- **Al grup classe** sessions de tutoria per explorar el fenomen amb el grup d'alumnes (com a mínim unes quatre o sis sessions a raó d'una sessió setmanal) per arribar a poder parlar del que passa a classe i millorar la situació per a tothom.
- **En petit grup** intervencions en grups reduïts d'alumnes per crear o desmuntar xarxes de suport aplicant mètodes concrets (cercle d'amics, cercles de diàleg, mètode de la responsabilitat compartida, mètode del grup de suport, etc.).
- **Individual** entrevistes estratègiques amb els alumnes directament implicats per arribar a acords de convivència i seguiment d'aquests acords al llarg del temps.

Resoldre positivament una situació d'assetjament és resoldre-la a favor de tots els implicats, i això només és possible des d'una perspectiva no culpabilitzadora.

3.5 Les pràctiques restauratives

Existeixen dues tendències quant a la gestió dels conflictes: **la punitiva i la restaurativa**. La primera s'enfoca en la conducta i la segona en la relació.

Un centre que adopta una visió restaurativa és aquell on es prioritzen les relacions, on s'intenta separar la culpa (visió punitiva) de la responsabilitat, la reparació del dany i la restauració de les relacions, pròpies d'una concepció restaurativa.

Les pràctiques restauratives són un mètode per resoldre conflictes mitjançant el diàleg i la presa de decisions participativa —per exemple, a través dels cercles de diàleg—, però també és una forma de comunicar-nos de manera més assertiva, identificant les nostres emocions i transmetent les nostres necessitats, i escoltant i prenent en consideració les dels altres. Les pràctiques restauratives cerquen que les persones es responsabilitzin dels seus actes.

Ja hem comentat que l'assetjament escolar és un fenomen de grup que es dona sobretot en grups disfuncionals que estructuraven les seves relacions sota una dinàmica de domini-submissió. En canvi, si al grup hi ha una cohesió més gran i unes relacions positives entre els individus que el componen, hi ha menys possibilitats de patir aquesta problemàtica. En aquest sentit hi ha una estreta vinculació entre l'arquitectura social i les pràctiques restauratives (declaracions i preguntes afectives, cercles de diàleg, reunions restauratives, etc.), d'on sorgeix una tasca important: treballar la cohesió grupal com a eina preventiva de l'assetjament escolar.

Cal trencar la lògica dicotòmica a partir de la qual es creen perfils estàtics d'agressors i víctimes. Cal veure que es tracta d'un fenomen dinàmic i que, si bé existeix una estabilitat de rol, aquests rols poden ser canviants en el transcurs del temps. És "el que passa" el que fa feble la víctima i forts els qui agredeixen. Per tant, serà fonamental la intervenció en les dinàmiques relacionals tenint presents aquests aspectes exposats anteriorment.

Les pràctiques restauratives són un enfocament per resoldre conflictes de manera positiva mitjançant el diàleg i la presa de decisions participativa.

3.6 Esquema de les sessions

Quan l'escola coneix o té sospites d'una situació d'assetjament entre els seus alumnes, ja sigui detectada pel professorat, pels pares o per qualsevol altra persona, cal endegar una seqüència d'activitats.

Aquestes activitats són diferents en cada cas, segons cada situació (edat i característiques dels protagonistes, cronicitat, paper dels pares i del professorat, etc.) però segueixen un mateix esquema bàsic o patró.

Aquest esquema s'aplica des de tercer d'educació primària fins a quart d'ESO. A l'educació Infantil i al cicle inicial la intervenció té un caire més global, d'acord amb les característiques evolutives d'aquests alumnes (vegeu el punt 3.8, "La intervenció a l'educació infantil i al cicle inicial").

En aquesta proposta es fan una sèrie d'activitats amb el grup classe i, de manera paral·lela, es fa una intervenció personalitzada amb els alumnes directament implicats, tal com recull la taula següent:

Temporalitat	Actuacions amb tot el grup classe	Actuacions personalitzades
Setmana 1	Administració del qüestionari CESC	Protocol d'assetjament de les illes Balears
Setmana 2	Exploració del fenomen amb tots els alumnes del grup amb material i activitats diverses: films, guies, dinàmiques, cercles de diàleg, etc.	
Setmana 3		
Setmana 4		
Setmana 5		
Setmana 6	Propostes, per part dels alumnes, de millora a l'aula	

S'ha demostrat que treballar només amb els alumnes directament implicats i no treballar en el grup sovint és insuficient per acabar amb l'assetjament, ja que l'actitud dels alumnes del grup és definitiva en la resolució. També s'ha vist que hi ha algunes situacions que, tot i fer un bon treball, per circumstàncies que envolten el cas (patologies personals, situació d'assetjament crònica, etc.), no s'acaben de resoldre i, d'alguna manera, l'assetjament continua; és llavors quan convé estudiar la possibilitat d'un canvi de grup classe o, fins i tot, de centre.

Només en aquest darrer cas, quan la situació està molt deteriorada o cronificada seria aconsellable aquest canvi, ja que quan una situació d'assetjament es pot resoldre positivament a favor de tots els implicats sol significar un creixement personal per a tots ells, i també és molt positiu per al grup, que també fa un aprenentatge.

Desenvoluparem les activitats en el gran grup a raó d'una sessió setmanal, durant sis setmanes aproximadament, depenent de cada cas, però sempre començarem passant el CESC i acabarem demanant als alumnes que facin propostes de millora.

Aquesta intervenció la pot fer l'orientador o qualsevol professor amb una certa formació psicològica i un entrenament específic previ. Requereix la implicació del tutor i l'equip docent que ha de conèixer i participar de les actuacions previstes.

Aquesta proposta, des d'un punt de vista ampli, s'inscriu dins les pràctiques restauratives. Com a metodologia, i segons l'activitat, podem utilitzar la mateixa distribució que tenim habitualment a l'aula, fer petits grups o fer cercles de diàleg.

3.6.1 Primera sessió

A la primera sessió s'administra el qüestionari CESC (Conducta i experiències socials a classe) per obtenir el mapa relacional del grup.

A l'annex 1 es descriuen alguns exemples d'activitats immediatament prèvies a l'administració del CESC que s'han de dur a terme per tal de minimitzar l'impacte de la nominació de companys i obtenir respostes més sinceres en el qüestionari. Hi ha quatre versions:

- Educació infantil
- Cicle inicial
- Cicles mitjà i superior de primària
- ESO

Al punt 4, "Qüestionari CESC: una eina per detectar inter-^{2.} CESC venir" e s descriu com s'administra, com es corregeix i com s'interpreta; i s'apunten possibilitats d'intervenció per a alguns alumnes concrets. La seva anàlisi ens orientarà a l'hora de triar amb quins alumnes es treballa individualment o en petit grup.

Conducta i experiències socials a classe). Collell, J. I Escudé, C. (2006)

Després d'aquesta primera sessió, i a partir dels resultats del CESC, paral·lelament es fa una feina individual amb els alumnes directament implicats (vegeu el punt 5, "Intervenció segons el Protocol contra l'assetjament escolar de les Illes Balears").

3.6.2 Segona sessió i següents

Obrim la segona sessió en el grup fent la devolució del CESC. D'acord amb la confidencialitat que hem de garantir, es comenten només els resultats globals i les tendències típiques de gènere (ells, més nominats en violència física —baralles, etc.—; elles, en violència relacional —malparlar, fer córrer rumors, exclusió, etc.—). S'acaba manifestant que, sempre segons les seves respostes, a l'aula pot haver-hi algunes persones que ho estiguin passant malament (és important que ho diguem en plural) i que hem de treballar per millorar la situació de tots.

Seguidament, i a les sessions següents, explorarem amb tot el grup el fenomen de l'assetjament a partir de petites filmacions, guies, qüestionaris, petits textos, etc. d'acord amb el tema que vulguem treballar i amb la finalitat d'explorar el fenomen amb els alumnes i de posar de manifest els mecanismes, les conductes, els pensaments i les emocions implicades en aquests processos i ventilar les emocions. Triarem filmacions breus o molt breus (un màxim de 10 minuts), amb poc diàleg, en la línia de la pedagogia del fragment, que vagin dirigits més a l'emoció que a la cognició (hi ha una relació de curts a la bibliografia).

Al llarg de les sessions s'evita fer judicis de valor. El treball dels valors és necessari per millorar la convivència, però és més útil afrontar una situació d'assetjament des de l'emoció. Al llarg de les sessions no parlarem del que està bé o malament, sinó de què ens fa sentir bé o malament, del benestar i del malestar.

El rol del dinamitzador és més el de fer preguntes que no el de donar explicacions, ja que es tracta d'aconseguir que siguin els mateixos alumnes els qui arribin a les conclusions i les verbalitzin. El dinamitzador ha de fer èmfasi en

les respostes positives dels alumnes i reconduir les negatives intentant que ningú no se senti malament. En parlar des del que un pensa o sent, no hi ha respostes bones ni dolentes; totes les aportacions són benvingudes, sempre que sorgeixen de la sinceritat o l'espontaneïtat. Si algú fa una aportació maliciosa o amb doble intenció, senzillament s'ignora o s'intenta reconduir i es deixa en evidència el contingut però no la persona.

La comunicació no verbal té molta importància per transmetre la no culpabilització i per anar reconduint el grup cap a les conclusions que volem remarcar.

Farem èmfasi en el fet que qualsevol persona es pot veure involucrada en aquestes actuacions, ja sigui en el rol d'agressor o en el de víctima. Ens hem de centrar en el context i la conducta, i no tant en la persona que la fa o que la pateix. Aquesta estratègia desculpabilitza, permet baixar la barrera defensiva i facilita l'empatia, i així és més fàcil aconseguir canvis en el pensament i en la conducta.

En aquest moment de la intervenció evitarem parlar d'allò concret que passa a l'aula, entre ells. A vegades algun alumne aixeca la veu per exposar que el que s'està veient o parlant li passa a un company o a ell mateix. Li haurem de dir que és molt important que ho hagi expressat, que en prenem nota i que ho comentarem després.

Per afrontar positivament una situació d'assetjament real a l'aula convé haver parlat prèviament del fenomen amb el grup i socialitzar les emocions que són presents (la vergonya, la por, la culpa, l'enveja, la ràbia, la tristesa, etc.), els mecanismes del grup, etc. La idea és parlar primer de situacions que viuen uns personatges llunyans a ells, parlar-ne en tercera persona, analitzar-les: per què ho fa, per què li passa, què pensa, què sent, què podria fer en lloc de, etc., i després entre tots trobar bones solucions per tal de poder parlar a la darrera sessió del que passa a l'aula

Quan ja hàgim exposat i socialitzat les emocions implicades en l'assetjament podem assajar situacions de joc de rols o petites dramatitzacions. El joc de rols permet posar-se en la pell de l'altre i adoptar el seu punt de vista i facilitar l'empatia, que és un factor de prevenció de la violència.

3.6.3 Darreres sessions

Després de quatre o cinc sessions, si tot ha anat bé, haurèrem treballat:

- Els diferents rols (agressor, víctima, espectador, seguidor, defensor, etc.) i diferents tipus de maltractament.
- Les emocions i els pensaments implicats en els processos d'assetjament i victimització.
- Els mecanismes de grup pels quals a vegades es fan coses que tots sols no faríem mai.
- El fet de diferenciar culpa (no permet créixer) de responsabilitat (permet progressar).
- El fet d'empatitzar amb el patiment de la víctima.
- El fet que la situació, poc o molt, no és bona per a ningú perquè el maltractament s'interposa entre nosaltres i el nostre benestar.

El grup ja està en condicions de poder parlar del que preocupa, i farem la pregunta:

- I en aquesta aula, passen aquestes coses?

Si es considera que és oportú, és el moment d'exposar els casos que preocupen i que abans havíem evitat i, entre tots, intentar trobar accions o compromisos que millorin la situació d'alumnes concrets i la convivència en general.

Amb la intervenció en el grup se cerca sensibilitzar i despertar la consciència de la majoria de l'alumnat i fer-los veure que l'assetjament és una forma de maltractament que en realitat perjudica a tothom: a qui l'exerceix, a qui el pateix i als observadors. El grup té el poder de potenciar i minimitzar les agressions i cal cercar el posicionament favorable de la majoria.

En la pràctica hem trobat alguns alumnes, pocs, en els quals no s'observa una sensibilització en aquestes activitats de grup. Potser no aconseguirem un canvi en ells amb aquest treball de grup, però ho podem intentar en una aproximació individual. A vegades hi ha alumnes que davant els companys es mostren opositors i mantenen una postura rígida, però després, quan s'hi parla individualment, són molt més raonables.

Com hem dit anteriorment, paral·lelament a aquest treball de grup es fa un treball individual amb els alumnes directament implicats a partir dels resultats del CESC (vegeu el punt 4.5, "Com 'llegir' el CESC ") .

3.7 Intervencions individuals i en petit grup

Després de la primera sessió, al llarg de la setmana, i a partir dels resultats del CESC, farem paral·lelament un treball individual amb els alumnes directament implicats i en petit grup (vegeu el punt 5, "Intervenció segons el Protocol contra l'assetjament escolar de les Illes Balears").

La intervenció es planifica a partir dels resultats del CESC i és multinivell: es treballa en el grup classe, amb els alumnes implicats individualment i en petit grup per desmuntar xarxes i cercar suports.

3.8 La intervenció a l'educació infantil i al cicle Inicial

3.8.1 L'assetjament escolar en aquestes edats primerenques

Hi ha pocs estudis sobre victimització a l'educació infantil, i són relativament recents. Les causes de la poca atenció en aquesta etapa, comparada amb d'altres, són diverses: pel mateix moment evolutiu dels infants, l'assetjament escolar té unes característiques particulars i no assoleix el percentatge ni la gravetat d'altres etapes. Per part dels adults es fa difícil assumir que aquests comportaments puguin aparèixer en edats tan primerenques i es tendeix a pensar que les conductes agressives són per defensar el que es vol, o que els infants es barallen per una joguina que no els agrada compartir; i en la majoria dels casos és així.

Però cal destriar quan aquestes conductes són puntuals o quan s'integren en un patró de conducta més consistent. Les conductes agressives reiterades i sistemàtiques envers determinats alumnes són presents a l'educació infantil en tots els països on s'han estudiat. Així, per exemple, s'han observat patrons de victimització a les escoles infantils de Noruega (Alsaker, 1993), als Estats Units (Kochenderfer i Ladd, 1996) a Suïssa (Alsaker i Valkanover, 2001; Perren i Alsaker, 2006), així com al Regne Unit, Espanya i Itàlia (Monks, Ortega i Torrado, 2003; Ortega i Monks, 2005), entre d'altres.

Si prenem en consideració les diferents formes que constitueixen l'assetjament escolar (vegeu punt 2.2, "Conductes"), és a dir, les agressions físiques, verbals i l'exclusió social, veurem que són presents ja en aquestes edats en les seves formes directes.

Monks C., Ortega R. i Torrado E. (2002) parlen d'agressió injustificada per referir-se a les conductes de maltractament entre iguals que s'esdevenen a l'educació infantil. L'agressió injustificada s'esdevé quan un infant o un grup d'infants insulta, pega, exclou socialment o amenaça un altre infant sense motiu.

Evolutivament, algunes formes d'agressió poden ser relativament habituals als 18 mesos, i motivades per objectius socials o instrumentals (Caplan et al., 1991). Aquestes conductes inclouen: pegar, donar empentes per aconseguir el que vol, amenaçar, agafar coses, etc. D'altres treballs (Tremblay, R., 2016) també indiquen que als dos o tres anys d'edat poden identificar-se conductes agressives estables i observar pautes d'agressió relacional als quatre i cinc anys. Aquesta agressió relacional sovint es concreta en conductes obertes d'exclusió, com apartar el company físicament del grup perquè no jugui, no escoltar-lo (per ex., tapant-se les orelles), etc. o, quan són una mica més grans, d'altres més indirectes com dir-li que no el deixaran jugar a no ser que faci el que ell vol o dir a un altre infant que no jugui amb ell.

Les interaccions que l'infant té determinen i desenvolupen una comprensió del món. Aquesta comprensió pot ser amable o hostil. En aquest sentit es parla del biaix atribucional hostil, que consisteix en la interpretació per part de l'individu dels estímuls neutres de l'entorn com a hostils. Aquest biaix pot avaluar-se a partir dels quatre anys d'edat.

Si les relacions amb els iguals estan marcades pel rebuig i l'hostilitat és fàcil que la imatge que es desenvolupi d'aquestes relacions sigui força negativa .

L'observació de les relacions que s'estableixen entre els iguals és fonamental en aquest període perquè exerceixen una gran influència en el coneixement i l'aprenentatge del món que ens envolta, l'adquisició d'habilitats socials, l'ajust escolar i, en general, sobre el desenvolupament cognitiu, emocional i afectiu. És important identificar i actuar al més aviat possible en les relacions d'exclusió per diversos motius:

- Els infants que no són acceptats pels seus companys solen ser identificats com a irritants o agressius, i se situen en **situació de risc** de patir posteriors desajustaments, trastorns socioemocionals i dificultats d'ajust acadèmic.
- Aquest rotendeix a ser estable al llarg de l'escolaritat.

D'aquí la importància de parar atenció a les relacions que s'estableixen entre els alumnes des de l'inici de l'escolaritat. A partir dels quatre anys convé identificar els alumnes en risc d'exclusió, tenint en compte que aquest rebuig primerenc dels companys actua com a factor d'estrès social i augmenta la tendència a actuar agressivament.

3.8.2 Cap a on s'adreça la intervenció en aquestes etapes

A les etapes d'educació infantil i cicle inicial, l'actuació és bàsicament de prevenció i ha d'anar adreçada fonamentalment a:

1. **Conèixer-nos** dinàmiques de grup, temps de rotllana — cercles de diàleg—, treball cooperatiu, etc.
2. Ajudar i proporcionar elements als alumnes per a la **resolució pacífica de conflictes** (taula de la pau, racó de la paraula, alumnes mediadors del pati, etc.)
3. Promocionar **educació emocional**: identificar emocions bàsiques; treball especialment centrat en **regulació emocional** (control de la ira i la impulsivitat).
4. Fer **observació sistemàtica** de l'alumnat: sociogrames, observacions al pati, entrevistes amb els pares, etc.

A més, el rol del professorat és molt important, ja que és un model per als alumnes. Si davant els conflictes que tenen els alumnes entre ells intervé de manera no culpabilitzadora, facilita l'autonomia de l'alumnat i se centra a restaurar la relació més que no a trobar qui ha estat o què ha passat (que d'altra banda és difícil d'esbrinar), estarà dotant d'un ventall d'estratègies l'alumnat per afrontar i resoldre els conflictes.

La intervenció amb els més petits és oferir un bon model, fer prevenció oferint espais de diàleg i facilitar la regulació emocional.

3.9 Com es fa intervenir la família

Generalment són els pares de la víctima els que s'acosten a l'escola per fer una queixa, mostrar la seva preocupació i, en el millor dels casos, demanar ajuda. Poques vegades la demanen els pares de l'agressor. Les famílies solen ser les víctimes secundàries dels processos d'assetjament, ja que pateixen el doble que els seus fills en imaginar les vivències que els atribueixen. A vegades els pares viuen al marge de tot el que li passa al fill que ho amaga o ho intenta amagar a tothom, per por i vergonya.

Encara que des de l'escola es pensi que la demanda dels pares és exagerada, cal escoltar-la i donar una resposta que generi confiança. Potser els pares formen part del problema, però també han de formar part de la solució.

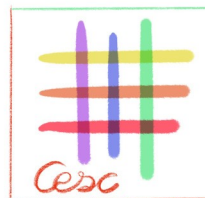
Les entrevistes amb els pares sempre han de tenir una finalitat prefixada, que podem canviar i adequar al moment si es pensa que la situació ho requereix. El temps ha d'estar fixat, entre 45 i 60 minuts. Més val fer tres entrevistes de 45 minuts al llarg d'una o dues setmanes que possibilitin el seguiment que no estar molta estona parlant: irremediablement s'anirà fent voltes al mateix sense avançar en el tema.

Igual que a les entrevistes amb els alumnes, l'actitud del professional ha de ser no culpabilitzadora; és la única actitud amb possibilitat de ser escoltada i generar una actitud de col·laboració amb l'escola, imprescindible per a la resolució positiva del cas.

Els pares han de formar part del seguiment del cas i estar informats de manera general de les actuacions que es facin a l'escola.

La col·laboració dels pares és molt necessària per a una bona resolució, l'escola ha de generar confiança i mantenir-los informats de manera general de les accions que es duen a terme.

4. El qüestionari CESC: una eina per detectar i intervenir



4.1 L'avaluació de les relacions entre els iguals

Els alumnes es relacionen entre ells sota la influència d'afectes, actituds i emocions, que rarament són matèria de treball escolar. L'assetjament és un fenomen complex que es produeix en el context d'aquestes relacions entre iguals a l'escola. Les dificultats relacionals poden convertir-se en veritables problemes de convivència i desembocar, en alguns casos, en situacions d'assetjament i victimització.

Aquestes accions estan protagonitzades majoritàriament per companys de la mateixa classe que la víctima; per tant, a més de l'actuació amb els alumnes directament implicats, cal intervenir en el grup reestructurant relacions, dispersant el grups problemàtics, ajudant a constituir-ne de nous i cercant xarxes de suport per a les víctimes.

Hi ha diversos instruments per avaluar les relacions entre els iguals (sociogrames, nominacions, informes, autoinformes, etc.). Hi ha consens a afirmar que els iguals són els millors informants sobre els diferents tipus d'agressió. Així doncs, les nominacions entre iguals s'han mostrat més fiables que els informes de pares i mestres (que poden ignorar la situació) o els autoinformes, que presenten un índex important de falsos negatius i falsos positius, tant per al rol d'agressor com per al de víctima.

En conseqüència, es fa necessari un instrument fiable i aplicable a tot el grup. Hem emprat amb èxit el qüestionari CESC. Es tracta d'una nominació entre iguals que ens permet detectar els alumnes en situació de risc i planificar una intervenció estratègica.

A continuació es presenta una breu guia per a l'aplicació, correcció i interpretació del CESC, juntament amb algunes orientacions per planificar la intervenció a partir dels resultats obtinguts.

Cal tenir present i recordar novament que l'assetjament és un fenomen de grup, i que hem de plantejar sempre una **intervenció multinivell** és a dir: (1) individual, (2) en petit grup i (3) a tot el grup classe.

El CESC és un qüestionari que permet obtenir el mapa relacional de l'aula d'un moment determinat i planificar una intervenció breu i estratègica.

4.2 Descripció del qüestionari

El qüestionari CESC (Conducta i experiències socials a classe), de Collell i Escudé (2006), és un instrument adreçat a la intervenció en situacions d'assetjament escolar. S'utilitza en molts centres de primària i secundària amb una bona acceptació.

- ✓ **Forma** :es tracta d'una nominació entre iguals.
- ✓ **Com s'aplica** :s'aplica col·lectivament a tot un grup classe (un màxim de 35 alumnes).
- ✓ **Contraindicacions** :no és indicada la seva aplicació a més de 35 alumnes d'un sol cop (per exemple, ajuntant dos grups classe) per la pèrdua d'informació que suposa, malgrat que pugui semblar el contrari. No serveix per etiquetar ningú en cap categoria, ans al contrari, cal entendre el qüestionari com una manera de veure el grup, i s'ha de contrastar amb altres fonts d'informació com l'observació directa, les entrevistes, etc.

4.2.1 Quan utilitzar el CESC

Podem administrar el CESC davant tres supòsits:

1. Prevenció .Aplicació anual —aconsellaríem cap al mes de novembre— per fer un seguiment longitudinal de les relacions entre els alumnes d'un grup classe. Fent la comparació entre els resultats obtinguts i els dels cursos anteriors podem anar fent les intervencions oportunes, especialment enfocades als alumnes que estan nominats en un rol de risc.

2. Sospita .En el moment que algú té indicis que potser s'està produint una situació d'assetjament escolar, per valorar aquesta situació i fer les actuacions oportunes. Si els resultats no mostren nominacions significatives de l'alumne del qual es té la sospita, caldrà anar fent el seguiment amb observacions directes o a través del CESC alguns mesos després. Parlarem amb els pares o amb els professors que hagin donat la veu d'alarma i direm que no s'ha posat en evidència la sospita, però que ho anirem observant, i hem d'agafar el compromís d'anar-ho fent. Si els resultats mostren nominacions significatives iniciarem el pla d'intervenció.

3. Certesa. En el moment que es tingui la certesa que s'està produint una situació d'assetjament escolar, per tal d'obtenir el mapa relacional de l'aula (punts forts i punts febles) i fer les intervencions oportunes per cercar una solució pedagògica a favor de tots els implicats.

L'assetjament escolar és un fenomen de grup i seria un error utilitzar el CESC per "etiquetar" els alumnes com a agressors o víctimes. El CESC només ens proporciona una fotografia de les relacions que hi ha entre els alumnes en un moment determinat. Cal emprar els resultats com una dada més que, confrontada amb d'altres observacions i indicadors, ens permetrà detectar les situacions d'assetjament i les relacions positives i negatives que es donen entre els alumnes d'un grup classe per planificar una intervenció estratègica i més eficaç.

4.2.2 A qui s'adreça

3. Les versions reduïdes també se solen utilitzar per fer nous agrupaments de classe i dissenyar estratègies de suport a determinats alumnes.

A més de dues versions reduïdes de 5 ítems (annex 15) per a l'educació infantil, i una altra de 7 ítems (annex 16) per al cicle inicial. Hi ha dues versions principals, que són les més utilitzades per intervenir en situacions d'assetjament:

- Cicle mitjà i superior de primària (annex 17).
- ESO (annex 18).

Aquestes dues versions principals contenen 12 ítems que mesuren els mateixos constructes expressats de manera diferent segons l'edat i permeten fer el seguiment de determinats alumnes al llarg del temps:

- Agressivitat física, verbal i relacional (4 ítems).
- Victimització física, verbal i relacional (3 ítems).
- Prosocialitat (2 ítems).
- Estatus sociomètric (2 ítems): que s'expressa en cinc categories (populars, rebutjats, ignorats, normatius i controvertits).
- "Els meus amics" (1 ítem), que s'inclou per acabar el qüestionari de manera positiva.

Hi ha fulls de càlcul en format Excel per a cada versió (un màxim de 35 alumnes) en què l'aplicador introdueix les dades dels fulls dels alumnes per obtenir els resultats.

El CESC és una eina per a l'acció tutorial i està pensat per aplicar-lo en un grup classe. No és aconsellable passar el CESC a grups més nombrosos per diverses raons, entre les quals el fet que les nominacions es concentren en pocs alumnes, amb la consegüent pèrdua de matisos i d'informació, o les dificultats per triar un nom en una llista de molts alumnes, entre d'altres.

El CESC es pot passar sistemàticament un cop l'any o, puntualment, en un cas d'assetjament. Hi ha versions per a l'educació infantil, el cicle inicial, els cicles mitjà i superior i l'ESO, i s'obté l'estatus sociomètric i diferents perfils.

4.3 Com aplicar el CESC

4.3.1 Activitats prèvies

Atès el contingut sensible d'alguns ítems, i per afavorir la sinceritat de les respostes, és convenient fer una activitat prèvia, especialment en els grups de cycle superior i ESO. En els grups en què alguna vegada ja s'ha administrat el qüestionari no cal fer activitats prèvies perquè els alumnes ja estan habituats a respondre'l i ho fan sense problema.

Es proposen dues dinàmiques (annex 14):

- "M'agrada / No m'agrada" per als més petits.
- "Les intel·ligències múltiples" per als més grans.

4.3.2 Temporalització

Per passar el CESC convé reservar una hora de classe. Uns 30 minuts per a l'activitat prèvia i entre 20 i 30 minuts per al CESC, segons grup. Si no es fan activitats prèvies, amb vint o trenta minuts n'hi ha prou.

4.3.3 Material

Per aplicar el CESC en paper cada alumne ha de disposar de dos fulls: el protocol del nivell corresponent (annexos 4 o 5) i un full amb els alumnes de l'aula numerats, com el que s'indica. Convé assegurar-se que sigui una llista actualitzada i que hi constin els noms pels quals els alumnes es coneixen entre ells.

En el cas de les versions reduïdes per a educació infantil el cycle inicial (annexos 2 i 3) l'aplicació és individual: davant un full DIN-A3 amb les fotos dels alumnes del grup, l'aplicador demana a l'alumne que assenyali tres companys o companyes que compleixin l'ítem i ho anota al lloc corresponent del full de respostes.

1	Paula
2	Ibrahim
3	Lucía
...	...
21	Bruno

4.3.4 Aplicació a l'aula

Als cicles mitjà i superior de primària i a l'ESO l'administració és col·lectiva. L'aplicador explica:

-
- Ara respondrem a un qüestionari que ens ajudarà a pensar en els vostres companys i companyes i en les relacions que teniu entre vosaltres.
 - No és anònim, heu de posar el nom, però és confidencial. Això vol dir que les vostres respostes seran secretes i no les comentarem amb els companys.
 - Us repartirem dos fulls:
 - 1) la llista numerada dels alumnes de la classe i
 - 2) el full on heu d'apuntar les respostes a les preguntes que aniré fent.
 - Heu de cercar el vostre nom a la llista i **apuntar el nom i el número**.
 - Heu d'omplir l'encapçalament (data, gènere, classe, nom del tutor/a, nom del centre i població) i esperar que faci la primera pregunta. Respondrem tots junts les preguntes que aniré fent.
 - Heu de respondre **només el número, no el nom**, dels companys o companyes de la classe que compleixen la condició.
 - Només hi ha tres normes:
 - 1) Hem d'anar tots alhora, no us avanceu.
 - 2) No us podeu nominar a vosaltres mateixos.
 - 3) Podeu nominar la mateixa persona en diferents preguntes, però no repetir-la a la mateixa pregunta.
-

A partir d'aquí passarem el protocol que consta a l'annex de l'edat corresponent.

Després de la primera pregunta **convé revisar que tots escriguin nombres**, no noms.

En algun cas en què l'alumne manifesti dificultats importants per entendre què se li demana (alumnes nouvinguts, amb necessitats educatives especials, etc.) caldrà aplicar-lo amb l'ajuda del professor que en aquell moment també sigui a l'aula, o en un altre moment de manera individual.

En el cas d'algun alumne que aquell dia estigui absent, també es pot aplicar individualment en una altra sessió. Cal tenir en compte que les respostes d'un sol alumne no modificaran significativament els resultats, però ens pot interessar recollir les respostes de tots els alumnes del grup.

Si algun alumne deixa algun espai en blanc, insistirem que pensi quins alumnes de la classe compleixen aquella condició. Si hi ha resistències podem dir que tothom, alguna vegada, ha fet allò, així que es tracta de nominar els tres alumnes que ho fan més. Si malgrat tot insisteix que no troba ningú, individualment i en veu baixa, podem dir que ho deixi en blanc, però hem de mirar que omplin totes les opcions, ja que si hi ha molts espais en blanc, l'instrument perd potència.

Quan acabem totes les preguntes, recollirem els dos fulls que hem passat (protocol i llista) i els felicitem per haver dedicat una estona a pensar en els companys i en les relacions que hi ha en el grup. També indicarem que treballarem per millorar les situacions de tothom.

4.3.5 Devolució als alumnes

La setmana següent farem un breu retorn dels resultats del qüestionari. Hem dit als alumnes que era confidencial i per això només s'ha de fer referència a aspectes generals:

– Sabeu que la setmana passada va respondre a un qüestionari sobre les relacions que teniu entre vosaltres? Bé, doncs ja en tenim els resultats.

– Segons les vostres respostes hi ha alguns nois que tenen tendència a relacionar-se pegant o insultant, i algunes

noies que tendeixen a excloure i parlar malament d'algú. També heu dit que hi ha alguns companys que ajuden els altres quan tenen algun problema.

– També heu dit que en aquesta aula hi ha alguns companys i companyes (és important utilitzar el plural) que potser s'ho passen malament. Entre tots hem de mirar que això no passi. Els propers dies en parlarem.

Si algun alumne demana el seu resultat o el d'algú altre se li'n recorda la confidencialitat. Si escau, seguidament es passa a fer les activitats de prevenció secundària terciària que hàgim planificat, tal com s'explica al punt 3 , “ Proposta d'una intervenció breu i estratègica”.

El CESC s'aplica a tot el grup classe i forma part de la intervenció.

4.4 Com corregir manualment el CESC

Hi ha un full de càlcul de correcció per a cada qüestionari, segons el nombre d'ítems, disponible a www.bullying.cati a **www.convivexit.caib.es**.

- 12 ítems: cicles mitjà i superior de primària i ESO, és el mateix full de càlcul.
- 7 ítems: cicle inicial.
- 5 ítems: educació infantil.

En totes les versions s'ha d'actuar de la mateixa manera:

- 1) S'han d'ordenar els fulls de resposta dels alumnes segons el número de l'alumne.
- 2) S'ha d'obrir el full de càlcul i permetre activar els macros (“Habilitar macros”).

3) Al primer full (“Entrar dades”) s’hi ha d’introduir el nom del centre, la data i el nom dels alumnes

Centre i grup: INS 2n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Data: Novembre	Soc +	Soc -	AR I	Pros	AF	AR D	Pros	AV	VF	VV	VR	Amics
Nom alumnes (suprimeix les files que sobrin)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Paula	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 Ibrahim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Lucia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fig. 08

4) Cal suprimir les línies d’alumnes que no s’han utilitzat, però a la versió 2.0 no cal fer-ho manualment perquè ja està automatitzat.

5) A la taula de sota introduïu les respostes dels qüestionaris. Al qüestionari les respostes s’han de llegir en vertical i a la taula les heu d’entrar en horitzontal.

CEESC- Conducta i Experiències Socials a Classe (ESO)

Nom: Paula Número: 1

Data: 8 Novembre Noi Noia

Classe: _____ Nom del tutor/a: _____

Centre: _____ Població: _____

1 Em cau bé	3	9	13
2 No em cau bé	16	6	19
3 Fa córrer rumors	16	19	10
4 Ajuda els altres	10	16	15
<hr/>			
5 Dóna empentes	18	6	9
6 No deixa participar	6	9	12
7 Anima els altres	11	10	8
8 Insulta	11	14	4
<hr/>			
9 A qui donen empentes?	6	4	10
10 A qui insulten o ridiculitzen?	4	6	15
11 A qui no deixen participar?	7	6	21
12 Els teus amics / amigues	18	9	8

Fig. 09

Fig. 10

3. Entra les respostes dels alumnes: en el full estan en vertical i aquí les has d'entrar en horitzontal

		Soc + Soc -		ARI	Pro	AF	ARD Pro	AV	VF	VV	VR	Amics	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Paula	3	16	6	11	16	18	11	10	6	4	7	18
		9	6	9	10	19	6	14	16	4	6	6	9
		13	19	12	8	10							
2	Ibrahim												
3	Lucia												
4	Aaron												
5	Isabel												
6	Lautaro												

Quan hàgiu introduït tots els fulls de resposta de l'alumnat ja estareu a punt per imprimir.

6) Heu d'anar al botó:

3. Prem aquí per a imprimir

7) Obtindreu un PDF amb els resultats del vostre grup, amb una vista com aquesta (full de "Resultats" i full de "Respostes"):

Fig. 01

Centre i grup: INS 2n						Data: Novembre															
Agressivitat				Prosocialitat	Alumnes	Victimització				Estatus sociomètric											
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional			Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Contoverit	Normal	Tries positives	Tries negatives	
16	0	8	8	0	1	18	2	5	11										1	4	
4	1	2	1		2	0	0	0	0										X	3	2
8	0	2	6		3	2	0	2	0											4	1
7	4	1	2		3	21	10	10	1	X	X									2	4
1	0	0	1		4	8	X	5	0											7	1
31	13	9	9	X X X X	1	50	16	15	19	X X X X			X						0	9	
7	2	2	3		0	34	9	11	14	X X X X			X						1	8	
4	0	1	3		5	1	1	0	0										5	1	
17	0	8	9	X X	5	1	0	1	0								X		5	4	
13	7	4	2		2	10	Eric	18	10	7	1	X							4	2	
6	4	1	1		8	4	3	1	0				X						6	0	
1	0	0	1		2	0	0	0	0										X	3	2
2	1	0	1		3	1	0	0	1											4	0
1	0	0	1		6	12	1	2	9		X		X						1	6	
12	4	7	1	X	0	7	0	6	1										1	4	
41	19	12	10	X X X X	1	2	1	0	1				X						1	11	
5	3	1	1		1	3	1	1	1										4	0	
8	0	3	5		5	1	1	0	0					X					2	0	
6	2	2	2		2	5	4	1	0										5	2	
0	0	0	0		7	1	0	0	1					X					2	0	
5	3	0	2		1	8	4	1	3										2	2	
9.00	3.00	3.00	3.00		3.00	9.00	5.00	3.00	3.00										3.00	3.00	
10.30	4.83	3.59	3.27		2.65	desviació estàndar	12.97	4.46	4.36	4.41									1.92	3.16	

Fig. 02

Centre i grup: INS 2n		Migrada (+)	No migrada (-)	Empenta (Ag. Fines)	Insulta (Ag. Verbal)	Exclou (Ag. Relatiu)	Rumor (Ag. Relatiu)	Ajudar (Prosocial)	Alarma (Prosocial)	Empenquen (Vic. Fís)	Empenquen (Vic. Verbal)	Empenquen (Vic. Relatiu)	Anys
Data: Novembre		1	2	5	8	6	3	4	7	9	10	11	12
1 Paula		3	16	16	10	18	6	11	11	6	4	7	18
		9	6	19	16	6	9	10	14	4	6	6	9
		13	19	10	15	9	12	8	4	10	15	21	8
2 Ibrahim		4	14	6	9	16	7	14	3	4	4	14	4
		11	16	6	6	9	8	9	11	10	10	6	11
		19	10	17	19	6	18	5	4	6	6	1	19
3 Lucia		13	15	16	16	18	21	8	13	4	15	14	13
		1	7	10	9	9	15	3	5	6	6	7	1
		5	16	6	15	16	7	9	8	10	4	6	18
4 Aaron		2	12	16	1	6	9	11	11	10	6	6	2
		11	6	11	6	14	6	14	14	7	10	10	11
		19	14	21	16	7	12	9	9	16	14	1	19
5 Isabel		8	2	6	7	9	9	3	12	4	4	6	8
		9	6	17	10	6	2	12	18	6	6	1	12
		20	7	16	16	18	6	9	20	7	15	7	20
6 Lautaro		10	1	18	17	2	9	10	10	7	7	7	10
		2	16	17	16	16	5	17	21	17	17	17	17
		8	21	11	11	1	17	8	19	11	11	21	19
7 Christian		2	5	16	1	10	9	11	11	11	6	6	11
		4	9	15	6	1	16	8	18	21	10	1	4
		10	12	11	15	6	17	18	21	19	9	13	18
8 Aina		5	4	6	6	16	9	14	10	6	14	6	9
		9	2	1	4	6	3	16	11	4	10	14	20
		12	21	7	2	19	13	18	14	7	4	1	12
9 Helena		8	16	6	1	1	9	11	8	8	15	14	8
		5	15	16	16	16	5	18	14	7	6	12	12
		13	6	21	15	6	16	18	14	1	1	1	5
10 Eric		11	19	16	19	1	1	5	6	6	19	6	11
		12	16	19	16	19	3	20	11	17	7	7	21
		14	1	16	9	6	8	2	14	19	1	4	17
11 Luis		16	14	6	1	9	21	2	2	6	6	6	16
		17	6	15	2	6	3	5	4	4	10	7	17
		21	15	7	15	16	1	20	19	19	7	1	19
12 Yolanda		5	4	16	7	6	16	20	13	6	6	6	5
		9	7	6	15	7	4	5	5	4	4	1	9
		8	16	4	16	16	7	11	8	7	7	7	8
13 Maria		3	16	6	3	9	9	18	3	6	3	1	3
		18	7	16	1	18	20	18	7	1	7	18	18
		9	6	4	18	16	3	9	9	18	15	21	9
14 Cinthya		20	7	16	18	1	1	20	20	6	4	6	20
		5	1	10	9	6	3	12	14	11	6	16	12
		12	16	4	3	18	18	13	12	10	7	7	5
15 Alex		19	14	16	1	11	1	20	9	6	6	6	19
		17	9	13	9	10	8	5	20	10	21	7	21
		5	3	6	18	4	18	21	2	21	7	14	17

16 Daniel	11	14	6	1	1	8	20	5	6	6	6	11
	21	4	10	9	8	9	18	20	7	7	14	21
	17	9	4	8	9	1	5	2	21	4	7	17
17 J. Ramon	10	9	2	6	16	9	5	4	10	6	8	10
	11	6	6	9	21	16	8	11	6	10	14	11
	19	7	16	1	6	19	18	3	19	7	7	21
18 Anna	3	15	16	6	3	1	14	9	6	3	14	3
	8	16	15	16	16	3	5	13	4	6	6	9
	5	4	10	15	1	6	2	14	10	15	15	13
19 Marc	11	6	10	6	1	16	20	2	6	6	7	11
	17	7	16	10	16	3	5	11	10	10	6	17
	10	14	6	16	3	1	14	4	4	7	14	16
20 Alejandra	3	7	6	9	9	1	11	5	4	4	1	5
	18	10	10	16	15	16	8	13	1	1	7	8
	13	16	6	16	3	13	8	7	7	6	18	18
21 Bruno	15	1	16	6	6	3	20	5	10	1	6	11
	19	6	11	10	16	10	11	11	7	4	1	17
	7	8	15	16	4	6	19	20	6	6	20	10

Per entrar les dades va bé ser dues persones, una llegeix els fulls i l'altra escriu els resultats. Així, són uns 20 minuts per grup classe.

4.5 Com “llegir” el CESC

Per interpretar el CESC i planificar la intervenció estratègica veurem els dos fulls que hem imprès anteriorment (figura 01 i figura 02) (“Resultats” i “Respostes”).

En un primer moment ens fixarem en els alumnes amb nominacions significatives (apareixen marcats amb una x) als apartats "Agressivitat" i "Victimització". Aquests alumnes seran considerats inicialment alumnes diana, susceptibles d'una intervenció individualitzada.

Fig. 03

Centre i grup: INS 2n							Data: Novembre														
Agressivitat				Prosoc	Alumnes	Victimització				Estatus sociomètric											
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional			Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional												
16	0	8	8	X	0	18	2	5	11	X										1	4
4	1	2	1		4	0	0	0	0										X	3	2
8	0	2	6		3	2	0	2	0											4	1
7	4	1	2		3	21	10	10	1	X	X									2	4
1	0	0	1		8	0	0	0	0				X							7	1
31	13	9	9	X	1	50	16	15	19	X	X	X	X							0	9
7	2	2	3		0	34	9	11	14	X	X	X	X		X					1	8
4	0	1	3		5	1	1	0	0											5	1
17	0	8	9		5	1	0	1	0										X	5	4
13	7	4	2		2	18	10	7	1	X										4	2
6	4	1	1		8	4	3	1	0				X							6	0
1	0	0	1		2	0	0	0	0									X		3	2
2	1	0	1		3	1	0	0	1											4	0
1	0	0	1		6	12	1	2	9				X		X					1	6
12	4	7	1		0	7	0	6	1											1	4
41	19	12	10	X	1	2	1	0	1						X					1	11
5	3	1	1		1	3	1	1	1											4	0
8	0	3	5		5	1	1	0	0									X		2	0
6	2	2	2		2	5	4	1	0											5	2
0	0	0	0		7	1	0	0	1						X					2	0
5	3	0	2		1	8	4	1	3											2	2
9,00	3,00	3,00	3,00		3,00	9,00	3,00	3,00	3,00											3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	3,27		2,65	12,97	4,46	4,36	4,41											1,92	3,16

Seguidament valorarem les puntuacions numèriques obtingudes per tal de fer-ne una anàlisi més afinada.

Fig. 04

Centre i grup: INS 2n										Data: Novembre														
Agressivitat				Prosoc		Alumnes		Victimització				Estatus sociomètric												
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Prosocialitat	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Normalu	Fries positives	Fries negatives	
16	0	0	0					0	1	Paula	18	2	3	11									1	4
4	1	2	1					4	2	Ibrahim	0	0	0	0								X	3	2
8	0	2	6					3	3	Lucia	2	0	2	0									4	1
7	4	1	2					3	4	Aaron	21	10	10	1	X	X							2	4
1	0	0	1					8	X	Isabel	0	0	0	0			X						7	1
31	13	9	9	X	X	X	X	1	6	Lautaro	50	16	15	19	X	X	X	X	X		X		0	9
7	2	2	1					0	7	Christian	34	9	11	14	X	X	X	X		X			1	8
4	0	1	3					5	8	Aina	1	1	0	0									5	1
17	0	8	9			X	X	5	9	Helena	1	0	1	0					X				5	4
13	7	4	2					2	10	Eric	18	10	7	1	X								4	2
6	4	1	1					8	X	Luis	4	3	1	0			X						6	0
1	0	0	1					2	12	Yolanda	0	0	0	0							X		3	2
2	1	0	1					3	13	Maria	1	0	0	1									4	0
1	0	0	1					6	X	Cintha	12	1	2	9		X		X					1	6
12	4	7	1			X		0	15	Alex	7	0	6	1									1	4
41	19	12	10	X	X	X	X	1	16	Daniel	2	1	0	1				X					1	11
5	3	1	1					1	17	J. Ramon	3	1	1	1									4	0
8	0	3	5					5	18	Anna	1	1	0	0					X				2	0
6	2	2	2					2	19	Marc	5	4	1	0									5	2
0	0	0	0					7	X	Alejandra	1	0	0	1					X				2	0
5	3	0	2					1	21	Bruno	8	4	1	3									2	2
9,00	3,00	3,00	3,00					3,00		mitjana	9,00	3,00	3,00	3,00									3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	4,27					2,65		desviació estàndard	12,97	4,46	4,36	4,41									1,92	3,16

Després, utilitzant el mateix procediment, valorarem l'alumnat prosocial i, finalment, l'estatus sociomètric.

Fig. 05

Centre i grup: INS 2n								Data: Novembre															
Agressivitat							Prosoc	Alumnes	Victimització				Estatus sociomètric										
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Prosocialitat	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controlerit	Normatiu	Tries positives	Tries negatives
16	0	8	8					0	1	Paula	18	2	5	11								1	4
4	1	2	1					4	2	Ibrahim	0	0	0	0								3	2
8	0	2	6					3	3	Lucia	2	0	2	0								4	1
7	4	1	2					3	4	Aaron	21	10	10	1	X	X						2	4
1	0	0	1					8	X	Isabel	0	0	0	0								7	1
31	13	9	9	X	X	X	X	1	6	Lautaro	50	16	15	19	X	X	X	X				0	9
7	2	2	3					0	7	Christian	34	9	11	14	X	X	X	X				1	8
4	0	1	3					5	8	Aina	1	1	0	0								5	1
17	0	8	9			X	X	5	9	Helena	1	0	1	0						X		5	4
13	7	4	2					2	10	Eric	18	10	7	1	X							4	2
6	4	1	1					8	X	Luis	4	3	1	0			X					6	0
1	0	0	1					2	12	Yolanda	0	0	0	0							X	3	2
2	1	0	1					3	13	Maria	1	0	0	1								4	0
1	0	0	1					6	X	Cintha	12	1	2	9								1	6
12	4	7	1			X		0	15	Alex	7	0	6	1								1	4
41	19	12	10	X	X	X	X	1	16	Daniel	2	1	0	1				X				1	1
5	3	1	1					1	17	J. Ramon	3	1	1	1								4	0
8	0	3	5					5	18	Anna	1	1	0	0						X		2	0
6	2	2	2					2	19	Marc	5	4	1	0								5	2
0	0	0	0					7	X	Alejandra	1	0	0	1					X			2	0
5	3	0	2					1	21	Bruno	8	4	1	3								2	2
9,00	3,00	3,00	3,00					3,00		mitjana	9,00	3,00	3,00	3,00								3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	3,27					2,65		desviació estàndar	12,97	4,46	4,36	3,41								1,92	3,16

*Veure figura 02

En un segon moment, al full "Respostes"* es recull el detall de la resposta de cada alumne. Així, podem saber quines nominacions ha fet un alumne i qui l'ha nominat a ell. Per exemple, en el cas núm. 7 (Cristian), amb moltes nominacions negatives al sociograma ("No m'agrada") i una sola de positiva ("M'agrada") ens pot interessar saber qui l'ha nominat positivament per, si escau, intervenir en l'arquitectura social per potenciar aquesta relació. Per saber-ho hem de cercar a la columna ("1. M'agrada") el número 7 i, en aquest cas, observar que l'ha nominat el número 21 (Bruno).

El CESC ens permet conèixer les relacions entre els alumnes d'un grup classe per tal d'intervenir en l'arquitectura social del grup i afavorir els alumnes en situació de risc.

4.6 Interpretació de les nominacions en el CESC

4.6.1 Nominacions als apartats “Agressivitat” i “Victimització”

Alumnes nominats (vegeu el punt 2.4, “Característiques dels protagonistes”):

- **Només a “Agressivitat”** probablement es tracta d'alumnes amb un perfil proper al de l'agressor proactiu o instrumental (obert o manipulador).
- **Només a “Victimització”** probablement es tracta d'alumnes amb un perfil proper al de la víctima clàssica passiva o inespecífica.
- **A “Agressivitat” i “Victimització”** probablement es tracta d'alumnes amb un perfil proper al de l'agressor-víctima.

4.6.2 Nominacions a l'apartat “Prosocialitat”

Prosocial aquests alumnes són vistos com a companys col·laboradors i solidaris i que saben escoltar els altres, probablement tenen empatia i generen confiança. Si tenen poques nominacions en agressivitat i victimització són els punts forts de l'aula, i els hem de tenir en compte a l'hora d'establir sistemes d'ajuda entre iguals.

4.6.3 Nominacions a l'estatus sociomètric (tries positives i negatives)

- **Populars** obtenen moltes nominacions positives (“M'agrada” / “Em cau bé”) i poques de negatives (“No m'agrada” / “No em cau bé”). Sovint són alumnes

admirats pels companys i probablement tenen capacitat de lideratge.

- **Rebutjats** obtenen poques nominacions positives i moltes de negatives. Sovint són alumnes vistos com a companys desagradables o inoportuns. Solen tenir poques habilitats de relació i sovint els intents que fan per caure bé són poc afortunats i generen encara més rebuig. Cal fer-ne el seguiment per evitar l'estabilitat en el temps en aquest rol.

- **Ignorats** obtenen poques nominacions positives i negatives, són alumnes amb poc impacte social. En principi no és un rol de risc, però cal tenir en compte les altres variables (agressivitat i victimització).

- **Controvertits** obtenen moltes nominacions positives i negatives (generen amors i odis), no passen desapercebuts, tenen un fort impacte social. Aglutinen un grupet de seguidors que els poden arribar a veure com a líders (tries positives), però sovint actuen en contra d'altres companys (tries negatives). Semblen seguir la màxima de "Qui no està amb mi, està en contra meu". Generalment són líders negatius i solen utilitzar també l'agressió relacional.

- **Normatius** obtenen puntuacions molt properes a la mitjana. Solen ser alumnes adaptats que no destaquen, els acabarem de situar segons els resultats en les altres variables (agressivitat, victimització i prosocialitat).

No aparèixer a l'estatus sociomètric no és positiu ni negatiu, al voltant de la tercera part dels alumnes no hi apareix. Cal veure els resultats a les altres variables (agressivitat, victimització i prosocialitat).

El CESC ens permet relacionar aquestes diferents variables (agressivitat, victimització, prosocialitat i estatus sociomètric) d'un sol cop d'ull. Seguidament es faciliten uns quadrants de doble entrada amb les relacions més significatives que ens seran útils per planificar la intervenció. Cal recordar de nou la necessitat de valorar-les amb prudència, confrontar-les amb d'altres fonts d'informació i no utilitzar-les per etiquetar els alumnes, ja que seria fer un ús erroni del qüestionari.

El CESC permet fer el seguiment de les conductes i experiències socials de l'alumnat.

4.6.4 Perfils que apareixen en el CESC

Tipus	Estatus sociomètric	
	Popular	Rebutjat
Agressor (nominat de manera significativa només en agressivitat)	Agressivitat proactiva o instrumental. Líder negatiu, manipulador, controlador. Pot obtenir puntuacions altes en prosocialitat.	Major risc de problemes de conducta. Predictor de problemes d'ajust en l'adolescència.
Víctima (nominat de manera significativa només en victimització)		Indicatiu d'un procés de victimització. Sol ser víctima del grup classe i possiblement també de companys d'altres aules.
Agressor- víctima (nominat de manera significativa en agressivitat i victimització)		Reactiu. Risc de trastorns emocionals i desajust psicosocial. Impulsivitat, manca d'autocontrol, poca competència social. Problemàtica conductual reactiva a aquesta situació o que l'agreuja.
Prosocial (nominat de manera significativa en prosocialitat)	Si estan poc nominats en agressivitat i victimització, són els punts forts de l'aula, podem comptar amb ells com a companys ajudants.	El grup el reconeix que "ajuda" o "anima" però "no agrada". Els esforços per ajudar i animar els companys són un intent de caure bé però no se n'acaba de sortir i pot passar a ser víctima
No significat (sense nominacions significatives en cap de les categories anteriors)	Poden tenir cert lideratge en el grup.	

Aquesta circumstància no és significativa o no se sol donar.

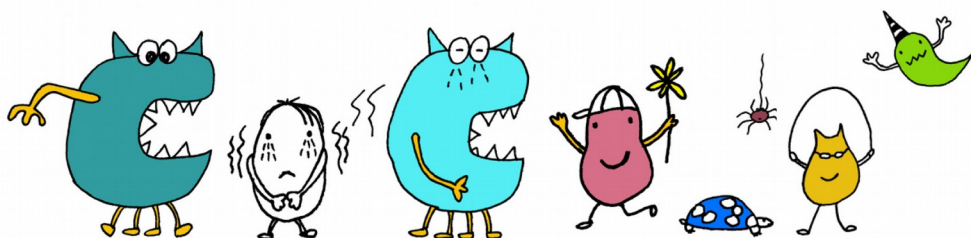
Ignorat	Normatiu	Controvertit
	Tendeix a reactiu. No sol tenir puntuacions excessivament altes en agressivitat, però cal fer-ne seguiment.	És vist com un pillo, transgressor, espavilat... que es surt amb la seva, sol ser un líder negatiu; té seguidors i forma "banda" per anar en contra d'altres, percebuts com a diferents.
Poc impacte social. En aquest cas és víctima però no genera rebuig ni odi, sembla ser víctima perquè està allà. Sol ser víctima passiva o inespecífica.		
		Reactiu. No té puntuacions molt extremes en agressivitat ni en victimització. Sol tenir un petit grup d'alumnes a favor i uns altres en contra. Poc freqüent.
El grup el reconeix que "ajuda" o "anima" però té poc impacte social. Sovint els esforços per ajudar i animar els companys són un intent de caure bé però no se n'acaba de sortir.		Sol tenir un petit grup d'alumnes a favor i uns altres en contra. Poc freqüent.
No sol ser de risc però cal tenir-lo en compte ja que el seu escàs impacte social pot fer que es dilueixi en el grup.		

4.6.5 Apunts per a la intervenció, segons perfil

Tipus	Estatus sociomètric	
	Popular	Rebutjat
Agressor (nominat de manera significativa només en agressivitat)	Hem d'esbrinar els motius de la seva conducta i els factors que la mantenen i reforçar les conductes més adaptades. Convé neutralitzar-lo resignant la conducta en el grup, positivitzar-lo i intentar desmuntar el seu lideratge, sempre des d'una òptica resilient.	Hem d'esbrinar els motius de la seva conducta i els factors que la mantenen i reforçar les conductes més adaptades. Cal que aprengui estratègies més adaptades. Cal fer-li veure que ha de canviar la seva conducta perquè no li reporta beneficis a nivell social.
Víctima (nominat de manera significativa només en victimització)		Cal resignificar la seva conducta, positivitzar-la i buscar algun suport a l'aula, a partir d'alguna tria positiva si en té, o els companys prosocials. Cal que practiqui estratègies més adaptades.
Agressor- víctima (nominat de manera significativa en agressivitat i victimització)		Necessita molta ajuda. Cal treballar la competència social, el control d'impulsos (ira i tolerància a la frustració), individualment i en grup. Fer el seguiment i valorar la freqüència, intensitat i durada dels esclats.
Prosocial (nominat de manera significativa en prosocialitat)	Individualment li podem manifestar la nostra inquietud respecte d'un company que s'ho està passant malament i demanar-li clarament si pensa que podria fer alguna cosa per ajudar-lo.	Cal vetllar per la seva integració buscant companys que puguin ajudar-lo. Cal que aprengui estratègies de competència social (empatia i impulsivitat).
No significat (sense nominacions significatives en cap de les categories anteriors)	Si no té nominacions en agressivitat i victimització el treball a fer és mirar d'implicar-lo en conductes prosocials, desenvolupant la seva empatia.	

Aquesta circumstància no és significativa o no se sol donar.

Ignorat	Normatiu	Controvertit
	Hem d'esbrinar els motius de la seva conducta i els factors que la mantenen i reforçar les conductes més adaptades. Cal fer seguiment de la seva evolució per evitar que escali l'agressivitat. Cal treballar la competència social, especialment l'empatia.	Hem d'esbrinar els motius de la seva conducta i els factors que la mantenen i reforçar les conductes més adaptades. Cal treballar la competència social, especialment l'autocontrol, la regulació emocional i l'empatia.
Cal buscar-li algun suport a l'aula, a partir d'alguna tria positiva si en té, o alguns alumnes prosocials i estar alerta de la seva evolució. Cal que practiqui estratègies més adaptades.		
		Cal treballar la competència social, l'autocontrol, especialment la ira i la tolerància a la frustració, individualment i en grup.
Cal vetllar per la seva integració buscant companys que puguin ajudar-lo.		Cal treballar la competència social, especialment l'empatia i la impulsivitat.
Pel poc impacte social que té, pot passar desapercbut, fins i tot per al professorat. Tots els alumnes necessiten una atenció, malgrat que aparentment no ho demanin.		



5. Intervenció segons el Protocol contra l'assetjament escolar de les Illes Balears

Revisió de maig de 2019

El Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears (BOIB núm. 187, de 23 de desembre), estableix a l'article 28 que cada centre docent ha de disposar d'un pla de convivència.

Tots els centres d'educació primària i secundària han de disposar d'un protocol d'actuació davant un possible assetjament escolar. Aquest protocol s'ha d'incloure dins el pla de convivència, l'ha d'aprovar el consell escolar del centre i se n'ha de fer difusió entre tots els membres de la comunitat educativa.

La part del Protocol que aquí es presenta conté orientacions sobre les mesures que cal adoptar quan se'n comunicuï un possible cas.

Les pautes d'aquest Protocol s'han d'adaptar a l'edat dels alumnes implicats i a les seves circumstàncies personals.

4. Per tal de no repetir continguts del present llibre s'omet tota la part del Protocol d'assetjament de les Illes Balears que fa referència a la prevenció. Aquest contingut el podeu consultar al nostre Protocol d'assetjament, que està penjat al web de Convivèxit, dins de l'apartat de Normativa i protocols.

II. DETECCIÓ I INTERVENCIÓ

4

5.1 Notificació

La comunicació d'un cas de possible assetjament la pot fer qualsevol membre de la comunitat educativa, així com altres serveis externs al centre (serveis sanitaris, serveis socials, policia tutor, etc.).

La persona que rep la comunicació ho ha de notificar al director o directora, que és la persona responsable de posar en marxa les actuacions del Protocol. Cal treballar des del supòsit que existeix l'assetjament. En tot cas, l'aplicació del Protocol permetrà confirmar-lo o descartar-lo de forma argumentada.

El centre ha de disposar d'un registre de totes les actuacions dutes a terme.

Si la notificació es fa de forma oral, la persona que rep la informació n'ha de fer un resum escrit i lliurar-lo a la direcció del centre per tal que la direcció parli amb el coordinador de convivència i designin un referent (preferentment d'aquesta comissió), que serà la persona que farà les intervencions del cas. Si la situació ha tingut lloc presumptament per violència masclista el referent ha de ser l'agent de coeducació (es poden trobar orientacions a l'annex 13)

El centre ha de disposar d'un imprès de notificació. Si es demana un rebut, s'ha de fer una còpia d'aquest document (que pot emplenar la mateixa persona que informa dels fets) i s'hi ha de posar el segell del centre (annex 1).

El mateix dia, el director o directora ha de traslladar la informació disponible al referent del cas i valorar la necessitat de posar mesures d'observació i/o de protecció. En els casos en què es dedueixi de la notificació una situació greu, s'ha de notificar al Departament d'Inspecció Educativa. A més, en qualsevol moment d'aquest procediment, quan hi hagi un presumpte delictes s'ha de notificar a la Fiscalia de Menors o a les forces i cossos de seguretat.

5.2 Acolliment i valoració

El referent del cas ha de dur a terme les actuacions següents en el termini més breu possible i, en tot cas, en no més de quatre dies hàbils:

a) S'ha d'entrevistar amb qui pot estar patint assetjament (punt 2.1 i annex 2 i annex 3).

b) S'ha d'entrevistar amb la família de qui pot estar patint assetjament (punt 2.2 i annex 3). Si la família identifica conductes d'assetjament diferents a les de l'alumne que pateix, s'ha d'indicar també a l'annex 2.

c) S'ha de coordinar amb el tutor i amb l'orientador, en el cas que sigui un alumne NESE (punt 2.3).

d) Ha de parlar amb un grup d'alumnes ajudants (punt 2.4 i annex 4).

De cada actuació, el referent n'ha de deixar constància en un registre escrit. Es poden trobar els registres i els vídeos en què se simulen algunes d'aquestes actuacions **Guía para el profesorado: marco de actuación ante un posible acoso escolar del Govern de Canàries** en la qual s'ha inspirat aquest Protocol.

El tutor o tutora ha de:

- Coordinar-se amb el referent i aportar la informació disponible de la situació.
- Seguir observant i intervenir si és necessari per millorar les relacions.
- Valorar la necessitat de posar en funcionament mesures de protecció oportunes.
- Informar l'equip docent de totes les mesures preses.
- Coordinar-se amb el departament d'orientació si és necessari (alumnes NESE).
- Passar un sociograma (com el CESC) abans de quatre dies hàbils.
- Participar a la reunió de coordinació de cas.

5. Si es considera necessari per completar la informació, es pot entrevistar amb la persona que ha informat del presumpte assetjament (si no és la família).

L'orientador o orientadora ha de:

- Assessorar en qüestions específiques, sobretot amb alumnes NESE.
- Valorar si els alumnes afectats per aquest Protocol estan capacitats per seguir el procés d'intervenció (alumnes amb discapacitat intel·lectual greu, trastorn greu de conducta, etc.).
- Assessorar en la valoració del CESC.
- Proposar i derivar a recursos externs quan sigui necessari: Programa d'Assessorament i Suport Psicològic d'Alumnes Afectats per Violència entre Iguals (annex 11) o a altres recursos externs (annex 12).
- Per tal de garantir la confidencialitat, s'ha de custodiar el protocol a l'expedient de l'alumne del Servei d'Orientació.

5.2.1 Entrevista amb l'alumne o alumna que pot estar patint assetjament

El referent s'ha d'entrevistar individualment amb qui pot estar patint assetjament.

Objectius de l'entrevista

- a) Establir una relació de confiança i seguretat amb l'alumne o alumna. Per a això, cal escoltar-lo atentament i llegitimar el seu malestar.
- b) Recollir tota la informació amb preguntes obertes per arribar als indicadors sobre el suposat assetjament (annex 2).
- c) Avaluar el grau de patiment i el risc o la gravetat de la situació, que posteriorment s'ha de contrastar amb el que indica la família (annex 3).
- d) Identificar els alumnes que molesten i mesurar el grau de responsabilitat de cadascú, de major a menor.
- e) Donar seguretat i informar del fet que s'està actuant.
- f) Conèixer el que necessita i com pensa que es pot millorar la situació. Valorar la necessitat de proporcionar estratègies de prevenció. Triar de tres a sis companys amb els quals pensa que es podria comptar com a ajudants per

acompanyar-lo i protegir-lo. En el cas que no sàpiga qui indicar, cal tranquil·litzar-lo i dir-li que se li demanarà al tutor o tutora.⁶

5.2.2 Entrevista amb la família de qui pot estar patint assetjament

L'acolliment o benvinguda d'aquesta família al centre la farà el director o directora, que comunica, alhora, la posada en marxa del protocol i presenta el referent del cas, que és qui farà l'entrevista.

Objectius de l'entrevista

- a) Recollir tota la informació possible sobre el suposat assetjament (annex 3).
- b) Avaluar el grau de patiment i el risc o la gravetat de la situació.
- c) Explicar a la família com s'actuarà i quines passes se seguiran i generar confiança en la resposta del centre.
- d) Conèixer el que la família necessita, com pensa que es pot restablir la situació i valorar les mesures de protecció necessàries.
- e) Orientar la família perquè cooperi en la gestió pacífica del conflicte, confiï en la intervenció del centre i eviti possibles enfrontaments amb les altres famílies, la qual cosa dificultaria la gestió pacífica que es pretén dur a terme. Cal fer entendre a la família que la intervenció amb els alumnes implicats en l'assetjament correspon als responsables del centre. Han de comprendre que qualsevol enfrontament que tinguin amb els alumnes que exerceixin l'assetjament o amb la seva família només servirà per fer créixer el conflicte, complicar la situació i dificultar les actuacions que el centre ha de dur a terme.

6. Aquest objectiu no sempre és necessari, sobretot quan, segons la informació aportada pels annexos 2 i 3, els criteris d'assetjament no es compleixen. En aquest cas no es duu a terme el punt 5.2.4 i es fa directament la reunió de l'equip (apartat 5.3).

5.2.3 Elaboració d'un sociograma

El tutor o tutora ha d'estar informat de la situació perquè pugui anar observant i posant les mesures necessàries de protecció, si escauen. A més, si cal, és la persona encarregada, amb l'assessorament de l'equip d'orientació i suport, de passar el sociograma, en el cas que no se n'hagi fet cap recentment. Aquesta eina pot ser útil per conèixer la dinàmica de relacions de la classe.

Un exemple de sociograma és el CESC, que es pot trobar a la plana web dd'**Institut de Convivència i Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat**

El sociograma, que s'ha d'avaluar de forma qualitativa, permet veure:

- El grau d'acceptació/rebuig/aïllament dels alumnes dins el grup.
- El grau de prosocialitat/victimització/agressivitat dels alumnes.

5.2.4 Reunió amb el grup d'alumnes ajudants

A partir de l'entrevista amb l'alumne o alumna i del resultat del sociograma, el referent s'ha de reunir de forma discreta amb un grup d'entre tres i sis alumnes. El referent s'ha de coordinar amb el tutor o tutora per valorar el millor moment de la reunió i, una vegada feta, li ha de traslladar la informació i els acords presos (annex 4).

Objectius de la reunió

a) Disposar de la informació que té el grup d'ajudants respecte del possible assetjament: saber si es produeix o no i de quina manera (on, quan i qui).

b) Aconseguir que col·laborin perquè les coses comencin a millorar i que la persona molestada se senti més còmoda i segura en el grup. S'ha de cercar que els alumnes abandonin el rol de persona observadora passiva i es comprometi a ajudar?

7. S'ha de valorar la necessitat de fer una reunió de seguiment i, si és així, s'ha de fixar una data amb el grup.

5.3 Primera reunió de gestió del cas

El referent ha de convocar una reunió en el termini màxim de cinc dies hàbils des de la primera notificació. A la reunió hi han d'assistir un representant de l'equip directiu, del departament d'orientació, el referent i el tutor o tutora. També hi poden assistir altres professionals quan el referent així ho consideri (annex 5).

Objectius de la reunió

a) Posar en comú la informació disponible i l'obtinguda pels diferents professionals sobre l'alumne afectat. Analitzar el sociograma.

b) Valorar si es tracta d'una situació d'assetjament o d'un altre tipus de conflicte o situació. En el cas de violència masclista existeixen unes orientacions especificades a l'annex 13. Els criteris per qualificar un cas com a assetjament escolar són:

- Conductes d'agressió física, verbal o relacional cap a un o diversos alumnes.
- Manteniment en el temps (en general, més de dos mesos o, excepcionalment, més d'un mes).
- Desequilibri de poder. L'alumne o alumna es troba en situació d'inferioritat evident respecte d'un grup d'alumnes.
- Existeix una intenció d'humiliar o agredir l'alumne o alumna que se sent victimitzat.

c) Valorar si l'assetjament es dona per raons de discriminació. Es pot trobar:

- Assetjament escolar amb xenofòbia.
- Assetjament escolar cap a alumnes amb necessitats educatives.
- Assetjament escolar amb contingut sexual.
- Assetjament escolar amb violència masclista.
- Assetjament escolar amb homofòbia o transfòbia (LGTBI).

d) Valorar si existeix ciberassetjament. Si és així, s'ha de recordar als tutors legals que han de conservar tots els fitxers ubicats en sistemes tecnològics, així com desar-los en suport informàtic (per si fos constitutiu de delictes). En el cas que el ciberassetjament sigui entre alumnes, s'ha d'aplicar igualment aquest Protocol i custodiar-ne les possibles evidències. En el cas que existeixi ciberassetjament amb la implicació de persones adultes, no s'aplica aquest Protocol, i s'ha de comunicar directament a la Fiscalia de Menors o a les forces i cossos de seguretat, preferentment al policia tutor.

e) Valorar la situació de cada alumne ofensor (si és una situació inicial o reincident, si és capaç de seguir el procés o s'ha de fer alguna adaptació, si ha patit assetjament en el passat i s'ha de treballar també aquesta victimització, etc.).

f) Decidir les mesures d'intervenció que cal posar en marxa: de caire individual, grupal, sociofamiliar i de centre si són necessàries. Es pot valorar fer una derivació a un recurs extern (annex 12).

Mesures d'intervenció

En el cas que no es consideri assetjament, s'han de proposar les mesures previstes al pla de convivència; al Decret 121/2010, de drets i deures, o a la Instrucció 1/2017 (de risc o desemparament) i comunicar-ho a la família a través d'una entrevista.

En el cas que es consideri un cas d'assetjament escolar, s'ha de comunicar al Departament d'Inspecció Educativa (per via telefònica o correu electrònic). Abans de la intervenció amb els alumnes que agredeixen, s'ha de valorar si és necessari:

a) Posar en marxa altres mesures de protecció dins o fora del centre. Per exemple: mesures de vigilància als llocs i moments de risc (canvis de classe, pati, vestidor, menjador, etc.), canviar la distribució dels alumnes a l'aula, acompanyament durant els trajectes escola-casa, etc.

En general, és millor no adoptar mesures sancionadores cautelars o iniciar un expedient sancionador, ja que normalment dona més bons resultats actuar des d'un model responsabilitzador i restauratiu. En tot cas, quan es preveu un agreujament de la situació, cal assegurar a la víctima l'allunyament de la persona responsable de l'assetjament i, si és necessari, adoptar les mesures cautelars disciplinàries previstes al Decret 121/10, de drets i deures.

b) Valorar la derivació de l'alumne victimitzat al programa d'assessorament i suport psicològic d'alumnes afectats per violència entre iguals de la Direcció General de Menors i Família (annex 11).

c) Si hi ha risc d'assetjament fora del centre s'ha de coordinar la intervenció amb els recursos externs al centre, sobretot amb el policia tutor.

5.4 Intervenció

5.4.1 Entrevista amb alumnes que molesten

El referent s'ha d'entrevistar individualment amb un alumne o una alumna que molesta en un termini màxim de set dies hàbils des de la notificació. Per fer aquestes entrevistes, cal triar el començament d'una sessió i proposar-se fer les entrevistes durant aquesta hora de classe, per tal que els alumnes entrevistats no es comuniquin entre ells fins haver-les acabades. S'ha de començar per aquell alumne o alumna que es consideri més líder o que molesta més i, amb el mateix criteri, seguir amb la resta d'alumnes (annex 6).

Objectius de les entrevistes amb els alumnes

a) Aturar la conducta d'assetjament. Quan la persona que exerceix les conductes d'assetjament sap que el professorat del centre té coneixement del que està fent tendeix a aturar aquest comportament.

b) Fer-se conscients del patiment que té un membre del grup.

- c) Fer-se conscients de la repercussió que té el propi comportament en vers aquest company o companya i de quina manera molesta.
- d) Canviar el rol de l'alumne que molesta. Comprometre's a comportar-se d'una manera que faci que l'alumne al qual molestaven es pugui sentir còmode i segur al centre.
- e) Cercar la cooperació de l'alumne o alumna.
- f) Avaluar quina actitud i predisposició té a participar.

Metodologia de la intervenció

L'actitud que ha de tenir el referent a les entrevistes no és la de jutjar o acusar els alumnes, sinó ajudar que es responsabilitzin del que han fet i facin propostes de canvi que permetin que tothom se senti bé al grup. El to ha de ser segur i ferm, però no culpabilitzador.

L'entrevista que es proposa, coneguda com a mètode Píkas (pel seu creador, Anatol Píkas) s'inicia dient que hi ha algú que ho passa malament i demanant informació al respecte. S'ha de fer amb un to ferm, però no culpabilitzador, perquè no interessa que l'alumne "es tanqui" (posi excuses, justifiqui el seu comportament o ho negui tot). D'altra banda, facilita que l'alumne o alumna que molesta empatitzi amb qui molesten i sigui conscient de com el poden afectar aquestes conductes.

Per acabar, cal mirar d'obtenir-ne la col·laboració en forma de canvis de comportament que ajudin que la víctima que se sent malament es pugui sentir bé. Aquest compromís s'ha de posar per escrit i l'ha de signar cadascun dels alumnes que molesten.

Arribat a aquest punt, se li agraeix la seva col·laboració, es queda per fer una revisió i se li demana que, mentre no s'hagi parlat amb els companys, no comentï l'entrevista.

En el cas que no s'impliqui o no accepti la seva responsabilitat se li han d'aplicar altres mesures previstes al pla de convivència o al Decret 121/2010

5.4.2 Entrevista amb la família dels alumnes que molesten

El referent ha de valorar la necessitat de reunir-se amb les famílies dels alumnes que molesten. Ha de valorar també la conveniència d'atendre la família amb l'infant o jove present quan trobi que aquest mostra una actitud positiva. No és aconsellable quan s'ha mostrat resistent a col·laborar i assumir la seva responsabilitat (annex 7).

L'acolliment de la família s'ha de fer de forma tranquil·litzadora i empàtica. S'ha de plantejar el conflicte com una oportunitat per aprendre i no des d'un enfocament culpabilitzador. Si es considera que necessiten ajuda se'ls pot plantejar el suport del departament d'orientació o altres recursos externs (annex 12).

Objectius

- a) Informar de la intervenció que es duu a terme i de l'actitud que ha mostrat el seu fill o filla.
- b) Sensibilitzar la família, de manera que es propiciï una empatia cap a qui pateix, i evitar que es posin a la defensiva.
- c) Aconseguir que la família cooperi en la gestió pacífica del conflicte, confiï en la intervenció del centre i eviti possibles enfrontaments amb les altres famílies, que dificultarien la gestió pacífica que es pretén fer.
- d) Conèixer el que la família necessita i com pensa que es pot restablir la situació, sempre des d'un enfocament responsabilitzador i reparador.
- e) Acordar les mesures educatives més adequades per prevenir que el seu fill o filla repeteixi aquest tipus de conductes.

5.4.3 Segona entrevista amb l'alumne o alumna que pateix

El referent s'ha d'entrevistar amb l'alumne o alumna que pateix per comprovar que s'ha aturat l'assetjament i ha

millorat el seu benestar respecte dels alumnes que el molestaven. Per fer aquesta entrevista s'ha d'esperar almenys cinc dies hàbils després de parlar amb els alumnes que molestaven (punt 2.4 de l'annex 2).

En el cas que la situació hagi millorat s'ha de valorar proposar-li fer una trobada conjunta amb els alumnes que el molestaven. Aquesta entrevista ha de tenir com a objectiu el reconeixement del patiment, la comunicació i la conciliació. S'ha de tenir molta cura d'equilibrar el poder de les parts (punt 4.5 i annex 10).

5.4.4 Entrevista amb la família de l'alumne o alumna que pateix

El referent ha de valorar la necessitat d'entrevistar-se amb la família de l'alumne o alumna que pateix juntament amb el tutor o tutora (annex 3) si es considera que s'han de treballar alguns dels objectius següents:

- a) Informar de les actuacions fetes i del resultat que han obtingut.
- b) Tranquil·litzar la família.
- c) Afermar la cooperació de la família amb el centre.
- d) Reprendre la coordinació de la família amb la figura del tutor com a persona de referència. A partir d'aquest moment ha de ser el tutor o tutora qui faci el seguiment de la situació i mantengui la relació amb la família.

4.5. Reunió restaurativa final

Una vegada que l'alumne o alumna afectat accepti fer una reunió restaurativa amb l'alumne ofensor, el referent ha de demanar als alumnes afectats si hi volen participar. Abans de la reunió restaurativa final s'han d'haver seguit totes les passes prèvies suggerides en aquest Protocol. A l'annex 10 es troba detallat el procés de la reunió restaurativa. Per

dur a terme la reunió restaurativa s'ha de tenir el consentiment dels pares o tutors legals dels alumnes afectat i ofensor.

5.5 Segona reunió de gestió del cas

El referent ha de convocar una reunió de l'equip de gestió del cas un cop feta la darrera reunió amb l'alumne que pateix. A la reunió hi han d'assistir un representant de l'equip directiu, del departament d'orientació, el referent i el tutor o tutora. També hi poden assistir altres professionals quan el referent ho consideri així (annex 8).

Objectius

a) Revisar les actuacions i valorar la situació un cop fetes les intervencions. En aquest sentit, es poden donar diferents situacions:

– **Tancament positiu** l'assetjament s'ha aturat. Quan sigui així, s'ha de fer un pla de seguiment en què es prevegin les mesures que, des de la tutoria i des del centre, s'han de mantenir o posar en pràctica. En aquest sentit, s'han de preveure les reunions de seguiment amb els alumnes implicats per assegurar-se que la situació s'ha normalitzat.

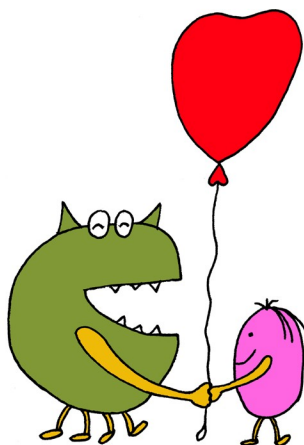
– **Tancament negatiu** l'assetjament no s'ha aturat. En aquest cas, cal desistir de la via reparadora i iniciar un procediment per la via disciplinària segons el Decret 121/2010. En aquest cas, s'ha de valorar la notificació a través del Registre unificat de maltractament infantil (RUMI) i, si hi ha un presumpte delictes, a la Fiscalia de Menors o les forces i cossos de seguretat, preferentment al policia tutor.

b) Avaluar la necessitat de rebre tractament específic per part d'alguna de les persones implicades. En aquest cas, pot ser convenient que el departament d'orientació, en contacte amb les famílies, faci una derivació a recursos externs al centre: Programa d'Assessorament i Suport Psicològic d'Alumnes Afectats per Violència entre Iguals de la Direcció General de Menors i Família (annex 11), unitat comarcal de salut mental de la infància i adolescència (UCSMIA), Serveis Socials, Protecció de Menors, etc.

Tancament definitiu per part de la direcció

Una vegada fet el tancament el referent ha d'elaborar un informe amb el suport de l'equip de gestió del cas. Aquest informe ha de descriure les actuacions fetes i els resultats obtinguts. El director o directora ha de trametre aquest informe de tancament a l'inspector o inspectora del centre (annex 9).

6. Epíleg



Al llarg d'aquesta publicació hem descrit, en línies generals, una proposta d'intervenció breu i estratègica per aplicar en els casos d'assetjament escolar que pot integrar-se en el projecte de convivència del centre en l'àmbit d'afrontament d'aquestes conductes.

Com s'ha exposat anteriorment, és desitjable que els centres disposin d'una proposta global d'escola en la línia d'implicar els alumnes, el professorat, les famílies i el personal del centre (monitors, vetlladores, personal d'administració i serveis, etc.) que prevegi el treball en xarxa i els protocols i les actuacions coordinades amb altres serveis (sanitat, salut mental, policia, serveis municipals, etc.). Tot i que l'efectivitat dels programes antiassetjament a llarg termini no hagi estat del tot establerta, els estudis demostren que els més eficaços són els que implementen polítiques globals d'escola i abasten diferents disciplines i contextos.

En una primera part d'aquesta publicació hem exposat les característiques dels principals protagonistes per tal de facilitar i dissenyar una intervenció estratègica; emfasitzant el fet que es tracta d'un fenomen de grup i que, per tant, aquesta intervenció s'ha de plantejar de forma multinivell; és a dir, ha de considerar el context, les famílies, el treball en el grup classe, el treball en petit grup i el treball individual amb els alumnes directament implicats.

Cal remarcar també la importància de parar atenció a les relacions interpersonals que es produeixen en els grups (mitjançant l'observació, sociogrames, etc.), i contem-

plar-les des d'una òptica dinàmica i, sovint, canviant, que cal conèixer i interpretar. És en aquest sentit que pren importància l'expressió "arquitectura social", entesa com l'organització dels agrupaments dels alumnes per afavorir els intercanvis positius i neutralitzar les interaccions negatives (Pepler i Craig, 2014).

El qüestionari CESC s'ha experimentat i validat estadísticament. S'utilitza àmpliament en centres de primària i secundària amb èxit, i s'ha mostrat una eina vàlida per obtenir el "mapa relacional" del grup classe i planificar la intervenció. Tal com s'ha indicat abans, té aquesta finalitat, i no ha d'utilitzar-se per etiquetar alumnes ni determinar situacions d'assetjament sense confrontar-ne els resultats amb altres mètodes, observacions i fonts d'informació.

Finalment, la intervenció cal plantejar-la sempre des d'una òptica no culpabilitzadora, que fomenti la resiliència i que se centri en la solució, destriant culpa de responsabilitat. En aquest aspecte **des pràctiques restauratives i el Protocol contra l'assetjament de les Illes Balears** són una bona eina, ja que se centren en la reparació i la millora de les relacions interpersonals i en l'assoliment d'acords de convivència mínims.

Es tracta, en resum, que la intervenció produeixi una millora d'aquestes relacions, del clima de centre i de la convivència. En definitiva, tot el que signifiqui vetllar pel benestar de la comunitat educativa afavorirà els aprenentatges.

ANNEXOS

ANNEX 1

Notificació d'un possible cas d'assetjament escolar

(Aquest document el pot emplenar la persona del centre a qui es comunica el cas o, si se'n demana una còpia segellada, la mateixa persona que presenta la notificació. En el cas que s'aportin evidències com captures de pantalla, informes, etc. s'han d'indicar al resum els fets més rellevants en relació amb aquesta evidència i s'ha d'adjuntar a aquest Protocol).

Nom: _____

Data: _____

Nom de l'alumne/a: _____

Curs: _____

Relació amb l'alumne/a: _____

Persona que rep la comunicació: _____

Resum dels fets que es volen comunicar:

[rúbrica]

[segell del centre]

ANNEX 2

Entrevista amb l'alumne/a molestat i registre d'indicadors de maltractament

Nom de l'alumne/a: _____

Data: _____

Persona que fa l'entrevista (referent): _____

2.1. Instrument per registrar indicadors de maltractament

Cal recollir, amb una entrevista molt empàtica, tota la informació mitjançant preguntes obertes per arribar als indicadors sobre el suposat assetjament.

Aquest és un registre de la freqüència de conductes. Per cada element, s'ha de contestar sí o no i, si la resposta és sí, un nombre que indiqui la freqüència amb què es dona:

- 1: Ha ocorregut poques vegades.
- 2: Ocorre bastantes vegades.
- 3: Ocorre moltes vegades.
- 4: Ocorre pràcticament cada dia.

8. En cas que hi hagi un incident de ciberassetjament: s'han d'enregistrar els elements constitutius d'assetjament (captures de pantalla, missatge, correu, vídeo, etc.), guardar-los dins l'expedient del cas d'assetjament per si existeix la possibilitat que sigui constitutiu de delictes i demanar-ne la retirada, amb la col·laboració de l'agressor (si es coneix) o sol·licitant al proveïdor del domini que retiri el material perjudicial.

Indicadors que poden estar associats a una situació d'assetjament escolar

Indicadors de conducta	Freqüència					
	No	Si	1	2	3	4
1. Violència psicològica (ridiculització, burles, menyspreus, malnoms, riure quan s'equivoca, riure de l'aparença física, etc.).						
2. Xantatges, coaccions o amenaces (l'obliguen a fer coses contra la seva voluntat, coses perilloses o que estan malament o prohibides, a donar-los doblers o les seves coses, etc.).						
3. Aïllament social (l'ignoren, li fan el buit, es fiquen amb ell o ella per fer-lo plorar i presentar-lo com algú feble davant el grup, trenquen la xarxa social de suport del nin o la nina, no el deixen parlar, no el deixen participar en el grup, etc.).						
4. Manipulació social. Difonen rumors/mentides sobre ell o ella per tal de distorsionar-ne la imatge i presentar una imatge negativa que indueixi al rebuig dels altres.						
5. Agressions físiques (cops de puny, puntades, bescollades, cops amb objectes, etc.).						
6. Agressions verbals (insults cap a la família).						
7. Rep amenaces d'agressió física (por de patir lesions físiques).						
8. Ciberassetjament Missatges amenaçadors, xantatge, coacció, intimidació o ús d'imatges no consentides que atempten contra la integritat a través de xarxes socials i tecnologies: internet (Facebook, Twitter, Instagram, Ask. fm, Tuenti, etc.) o mòbil.						
9. Assetjament sexual (amenaces de patir una agressió sexual o sotmetre/obligar un altre a mantenir conductes de contingut sexual en contra de la seva voluntat).						
10. Danys materials o robatori de les seves pertinences personals.						

2.2. Resum de la primera entrevista

És important fer constar, entre d'altres, informació sobre qui molesta l'alumne/a, on i en quins moments. També cal fer una relació del nom dels alumnes que podrien ajudar en el procés.

2.3. Altres

En el cas que s'aportin evidències com captures de pantalla, informes, etc. s'han d'adjuntar i custodiar en aquest expedient.

2.4. Reunió de seguiment

(cinc dies hàbils després de les intervencions amb l'alumne/a ofensor)

Data:

Cal comprovar que s'ha aturat l'assetjament i ha millorat el benestar de la persona presumptament assetjada.

ANNEX 3

Instrument per valorar el grau de patiment percebut (alumne/a que pateix i família)

Nom de l'alumne/a: _____

Data: _____

Nom de la persona de la família que contesta: _____

Persona que fa l'entrevista: _____

Cal recollir, amb una entrevista molt empàtica, tota la informació mitjançant preguntes obertes per arribar als indicadors sobre el suposat assetjament. Contesta de 0 a 5 el grau en què es dona cadascun d'aquests comportaments, pensaments o sentiments en l'alumne/a que pateix un possible assetjament.

- 0 — No es percep.
- 1 — S'ha donat alguna vegada, però no resulta preocupant.
- 2 — S'ha donat amb certa freqüència i resulta una mica preocupant.
- 3 — S'ha donat amb bastanta freqüència i provoca bastant de patiment.
- 4 — S'ha donat amb molta freqüència i provoca molt de patiment.
- 5 — Es dona i crea molt de patiment.

Conseqüències emocionals	Vivència de la suposada víctima	Segons la família
1. Darrerament mostra sensació d'esgotament o de pèrdua de control de l'entorn: indefensió, passivitat, sensació de no poder fer res.		
2. Han aparegut conductes o sentiments depressius: tristor, no voler sortir de casa, apatia, plors, nerviosisme, etc.		
3. Des de fa un temps, han aparegut comportaments explosius d'agressió cap a un mateix o cap a l'entorn, que abans no es donaven.		
4. Darrerament no vol anar a escola: por d'anar a escola, ansietat, conductes per evitar anar a l'escola (fingir malalties, amagar-se).		
5. Absentisme escolar que ha aparegut en un alumne o alumna que normalment assistia a classe.		
6. Des de fa un temps evita activitats d'oci per por de trobar-se amb els que el molesten. Estat d'alerta o hipervigilància, anticipació constant de possibles perills. Aïllament social.		
7. Es dona un canvi en la seva forma de relacionar-se, ja que ara no li agrada relacionar-se tant amb els altres. Sensació de no encaixar en el grup d'iguals, vergonya, falta d'iniciativa o interès, inseguretat, por de fer activitats davant els altres.		
8. Empitjorament dels resultats acadèmics: baixen les notes, apareix una dificultat per concentrar-se o parar esment que abans no es donava.		
9. Aparició de reaccions físiques que semblen relacionades amb l'estrès: perd la gana o menja de manera compulsiva, no pot dormir, mals de cap, de panxa, etc. que abans no es donaven.		
10. Darrerament té comportaments autolesius, ha mostrat ideació suïcida o intents d'atemptar contra la vida.		
PUNTUACIÓ TOTAL		
NIVELL DE PATIMENT		

El **nivell de patimentes** fixa, de manera orientativa, segons la suma dels valors assignats en cada resposta i pot tenir un dels següents cinc graus: patiment lleu (d'1 a 10), patiment moderat (d'11 a 20), patiment intens (de 21 a 30), patiment greu (de 31 a 40) i patiment sever (de 41 a 50). El que es vol veure amb aquesta escala són els canvis o conseqüències emocionals que s'han donat des que es produeix el possible assetjament.

Entrevista amb les famílies

Nom de l'alumne/a: _____

Data: _____

Persona entrevistada: _____

Relació amb l'alumne/a: _____

Persona que fa l'entrevista: _____

L'acolliment o benvinguda la fa el director o directora, que comunica, alhora, la posada en marxa del protocol i presenta el referent del cas, que és qui farà l'entrevista.

Possibles preguntes que pot fer el referent:

– Hola, vull parlar amb vosaltres sobre com es troba en/na ... a la classe / a l'escola.

– Estam preocupats perquè hem observat que / hem sabut que ... i en aquest centre no permetem que ningú ho passi malament. Per aquest motiu hem obert el protocol d'assetjament escolar, per valorar el que està passant i cercar una solució.

– Creis que està patint? (Si és que sí) Què heu observat que us fa pensar que pateix?

– Heu observat alguna conducta concreta / Us ha comentat que el molesten?

– Què heu pensat? Com us heu sentit amb tot això?

– Què pensau que necessitaria en/na per estar millor / per restablir la situació / perquè estigui segur / perquè estigui content?

– A partir d'aquí, des del centre farem les passes següents ... per arreglar de la millor forma possible aquesta situació.

– Si hi ha qualche cosa que et preocupi o observis no dubtis a comunicar-ho al tutor/tutora.

– Agraïm que col laboreu amb el centre, ja que quan els pares cerquen solucions o enfrontaments directament amb els alumnes o les seves famílies sol anar malament i la situació normalment empitjora.

Moltes gràcies per cooperar en la gestió del conflicte i confiar en la intervenció de l'escola.

Aspectes rellevants de l'entrevista i acords als quals s'ha arribat:

Data de la propera reunió:

Signatures dels assistents:

ANNEX 4

Reunió amb els alumnes ajudants

Data:

Participants:

Possibles preguntes que es poden fer:

- Hola, vull parlar amb vosaltres sobre com va la classe. Hem pensat en vosaltres perquè sabem que sou alumnes que ajudau i que no us agrada que els vostres companys pateixin.*
- I he sabut / sabeu /sé que hi ha algú que ho passa malament a classe.*
- En sabíeu res? Sabeu què li fan / li passa?*
- Què podeu fer perquè se senti millor, perquè estigui content com els altres?*
- A partir d'ara / del que ha passat m'agradaria que estiguéssiu atents i m'informeu si passa res, ja sabeu que tot el que em digueu és confidencial.*
- Estàs disposat a fer-ho? Tenc el teu compromís que faràs això que has dit?*
- Moltes gràcies per ajudar a fer del centre un lloc segur i agradable per a tothom.*

Recordau que s'ha de tenir cura de la confidencialitat.

Acords presos:

Data de revisió dels acords:

Signatures

ANNEX 5

Acta de la primera reunió de gestió del cas

Data:

Participants:

Acords presos després de la recollida d'informació del referent, tutor o tutora, equip educatiu, orientador o orientadora i altres professionals (en el cas que la situació sigui motivada per violència masclista el referent ha de ser l'agent de coeducació del centre i s'han de seguir les orientacions de l'annex 12):

Especificau les mesures preventives segons l'àmbit:

- Individual
- Aula
- Centre
- Sociofamiliar

Especificau mesures urgents de protecció. SI NO

Quina/es:

Especificau si s'adjunten proves de ciberassetjament a l'expedient. SI NO

Quina/es:

Especificau si s'han detectat situacions diana. SI NO

Quina/es:

Especificau si s'ha valorat una derivació a recursos externs. SI NO

Quina/es:

Si es valora que no hi ha assetjament:

Pla de seguiment del cas (especificau les mesures de seguiment segons l'àmbit i qui és la persona responsable de cadascuna —tutor/a, equip educatiu, etc.—).

- Individual (amb els alumnes afectats i implicats)
- Aula
- Centre
- Sociofamiliar

Signatura de tots els professionals presents:

Propera data per a la reunió de seguiment del cas:

ANNEX 6

Reunions individuals amb els alumnes que molesten

Mètode Pikas

Possibles preguntes que pot fer el referent:

— *Hola, vull parlar amb tu sobre com va la classe. Saps que en aquesta escola/centre no volem que ningú estigui malament.*

— *Exemple a: Et pareix que hi ha algú que ho passi malament a la classe? Qui és? Qui són els que el molesten? Ets un d'ells?*

— *Exemple b: Sé que hi ha algú que està patint a classe (i pot ser que tu hi estiguis implicat).*

— *Què li fan?*

— *Com et pareix que es deu sentir? (demanau que ho expliqui amb cert detall)*

— *Tu vols que ell/ella se senti així?*

— *Què pots fer tu perquè se senti millor, perquè estigui content com els altres?*

— *Estàs disposat a fer-ho? Tenc el teu compromís que faràs això que has dit?*

— *Moltes gràcies per la teva col·laboració.*

Data:

Alumne/a:

Acords:

Signatura:

Alumne/a:

Acords:

Signatura:

Alumne/a:

Acords:

Signatura:

Data de la revisió dels acords:

A l'acta de revisió dels acords es pot proposar fer una reunió restaurativa, si l'alumne o alumna afectat hi està d'acord (punt 4.5).

ANNEX 7

Guia per a l'entrevista amb la família de l'alumne/a que molesta

Nom de l'alumne/a:

Data:

Nom de la persona o persones de la família que contesten:

Persona que fa l'entrevista:

L'acolliment o benvinguda la fa el director o directora, que comunica, alhora, la posada en marxa del protocol i presenta el referent del cas, que és qui farà l'entrevista.

Possibles preguntes que pot fer el referent:

– Hola, vull parlar amb vosaltres sobre com es troba en/na... a la classe / a l'escola.

– Estam preocupats perquè hem observat / hem sabut que en/na ... té un conflicte amb / està molestant en/na ... i en aquest centre no permetem que ningú ho passi malament. Per aquest motiu hem obert el protocol d'assetjament escolar, per valorar el que està passant i cercar una solució.

– En sabíeu alguna cosa? Heu observat alguna conducta ...?

– El vostre fill/filla us ha comentat que es duu malament / molesta en/na ...?

– Què heu pensat? Com us heu sentit amb tot això?

– Què pensau que necessitaria en/na ... (el seu fill/filla) per no molestar / restablir la situació / estar millor?

– Què pensau que necessitaria en/na ... (l'alumne/a que està patint) perquè es trobi segur/a i content/a a l'escola?

– Què podem fer la família i el centre per tal d'ajudar l'alumne/a?

– A partir d'aquí, des del centre farem les passes següents ... per arreglar de la millor forma possible aquesta situació. Esperam que la família hi col labori (es pot fer una acta dels acords i donar-ne una còpia signada a la família).

(Cal informar de les mesures que es posen en marxa per modificar la situació i de les conseqüències disciplinàries i legals que poden haver-hi en el cas que l'alumne/a no col labori per aconseguir una resolució positiva del conflicte.)

– Si hi ha qualque cosa que et preocupi o observis no dubtis a comunicar-ho al tutor/tutora.

– Vols afegir alguna cosa més?

– Agraïm que col laboreu amb el centre, ja que quan els pares cerquen solucions o enfrontaments directament amb els alumnes o les seves famílies sol anar malament i la situació normalment empitjora.

Recordau que s'ha de tenir cura de la confidencialitat.
Fixau una data de revisió.

Acords presos:

Data de revisió dels acords:

Signatures

ANNEX 8

Acta de la segona reunió de gestió del cas

Data:

Participants:

Acords presos després de valorar la intervenció feta:

Pla de seguiment del cas (especificau les mesures de seguiment segons l'àmbit i qui és la persona responsable de cadascuna — tutor/a, equip educatiu, etc.—).

- Individual (amb els alumnes afectats i implicats)
- Aula
- Centre
- Sociofamiliar

Especificau si s'ha valorat una derivació a recursos externs.

SI NO

Quina/es:

Tancament:

Positiu Negatiu

En cas de tancament negatiu, especificau les mesures que s'aplicaran:

Signatura de tots els professionals presents:

ANNEX 9

Informe de tancament

(trameteu-lo al Departament d'Inspecció Educativa)

Data

Nom del director /de la directora:

Actuacions fetes:

- 1.
- 2.
- 3.
- ...

Resum dels resultats

(adjunteu les actes de les reunions de gestió del cas):

[rúbrica del director /de la directora]

ANNEX 10

Reunió restaurativa final

Introducció

S'ha de tenir en compte que l'èxit de la reunió dependrà àmpliament de la qualitat de la fase de preparació prèvia a la reunió. La reunió té la finalitat de tancar el cas d'una forma restaurativa i reparadora.

Aquest tipus d'actuació és una situació bastant nova per a tothom (alumnes, família i centre) i diferent del sistema tradicional de resolució de conflictes utilitzat a la majoria de centres. Per aquest motiu, els encontres previs a la reunió han de ser de molta qualitat. La reunió s'ha de fer en un lloc tranquil i preparat per a l'ocasió. Les cadires han d'estar disposades en forma de cercle i, si és possible, amb un cartell o una etiqueta per indicar on s'han de seure els participants. Sembla mentida, però aquest petit detall ens pot facilitar la dinàmica de l'encontre.

Rol del facilitador

El facilitador necessita temps per reunir-se amb tots els afectats i tenir una visió de la situació actual: les postures, els sentiments i si les necessitats i expectatives estan més o menys cobertes. La seva actitud no pot ser de "col·lega" ni de jutge, sinó neutral i empàtica. Ha de tractar la situació de forma objectiva. Des del primer moment ha de generar confiança, construir esperança i donar serenitat a cadascun dels participants. També ha de contribuir a les relacions positives del grup. És a dir, ha de crear un diàleg basat en la filosofia de les pràctiques restauratives. Així, ha de ser respectuós (diferenciar el comportament de la persona), just (amb compromís, amb explicacions i claredat d'expectatives) i restauratiu envers la reparació del mal i la construcció de relacions.

Primera fase, prereunió

El referent s'ha de reunir individualment primer amb la persona afectada i, després, amb l'alumne que ha participat en l'acció. Hi ha una sèrie de possibles preguntes que es podrien fer a la revisió amb l'alumne victimitzat: Com ha anat aquesta darrera setmana amb ...? Què podem fer? Tens/teniu alguna idea? Què et pareixeria fer una reunió amb aquest alumne, sent-hi jo present?

S'ha d'informar del procés de la reunió restaurativa a tots els implicats:

1. Què és una reunió restaurativa.
2. Descripció del procés i dinàmica de la reunió.
3. Qui parlarà primer i quin tipus de preguntes es faran.
4. Qui hi assistirà? S'ha de demanar si necessiten dur una persona de suport.
5. Quin serà el rol i la postura del facilitador.
6. Consentiment.
7. On i quan tindrà lloc la reunió.

És molt important que la participació dels alumnes sigui voluntària perquè la reunió es pugui desenvolupar amb èxit. És a dir, no els podem forçar a prendre-hi part. El facilitador proporciona un espai per fer un tancament positiu del conflicte. Participar-hi o no i com ho faran (amb persones de suport o no) és decisió dels mateixos alumnes. El problema és d'ells i és a ells que els correspon valorar si la reunió restaurativa satisfarà les seves necessitats. Si algun alumne es nega a participar-hi, per la raó que sigui, el facilitador ha de valorar el fet de seguir endavant amb la reunió. En el cas que hi hagi un grup incomplet d'alumnes, és imprescindible la participació de la persona afectada i almenys un dels actors.

Segona fase, reunió

- La reunió ha de ser en tot moment respectuosa i justa.
- S'ha de centrar en el mal i a restaurar o construir relacions.
- Ha d'ajudar a desenvolupar l'empatia i crear l'oportunitat que els actors es responsabilitzin dels seus actes i reparar el mal causat (S'han complert els acords?).

- Ha de promoure el canvi de comportament positiu i ajudar a construir relacions més fortes (Què he après?).
- Ha de ser un aprenentatge que ens ajudi a créixer com a persones. (Si tornàs a passar algun fet semblant, com actuaries?)

És important consultar la proposta de guió del facilitador, en què hi ha la descripció del desenvolupament de la reunió amb preguntes concretes. És important adaptar el guió al cas concret d'assetjament. Durant la reunió es pot tenir el guió davant i fins i tot llegir-lo.

Guió del facilitador ⁹ (agressor = A, víctima = V)

1. Benvinguda i introducció

— Hola, com sabeu el meu nom és ... i facilitaré aquesta reunió (*presentau els participants si és necessari*). Gràcies a tots per la vostra assistència. He parlat amb tots vosaltres individualment sobre l'incident (*descriuiu breument el que ha estat passant, indicau el període, el lloc i la natura de la infracció, sense donar més detalls*).

— Sé que aquesta reunió és difícil per a tots vosaltres, però la vostra presència ens ajudarà a tractar l'assumpte que ens ha reunit. Aquesta és una oportunitat perquè tots vosaltres prengueu part en la reparació del dany que s'ha produït.

— (*nom de A*) ha admès la seva part. No som aquí per castigar, ni per decidir si tal persona és bona o dolenta. Durant aquesta reunió us convidaré a parlar de com vosaltres i altres persones us heu vist afectades pel que ha estat succeït. Això ens ajudarà a entendre el que es necessita perquè les coses quedin bé. Tothom entén això?

— Supòs que tots vosaltres sou aquí voluntàriament. És així? Participau de forma voluntària? (*demanau-ho als participants*).

9. Adaptació del guió facilitat per Jean Schmitz i Terry O'Connell en el Curs de pràctiques restauratives organitzat per l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears l'octubre de 2017.

2. Començau amb A

(si A són més d'un, un rere l'altre. A partir del segon A podríem ometre la descripció dels fets i simplement demanar si volen afegir res més. Les altres preguntes sí que és important que es facin.)

— M'agradaria començar amb en/na (*nom de A*) Podries dir-nos què ha estat passant i quina ha estat la teva part en l'assetjament? En aquells moments, en què estaves pensant? Què has pensat des del moment que vàrem començar a parlar del tema? De quina manera en/na (*nom de V*) i d'altres s'han vist afectats pel que heu estat fent?

3. Convidau V (I), la seva família o persones de suport (II) i la família de A o persones de suport (III) a parlar

— (*nom de V*), què vares pensar quan t'adonares del que en/na (*nom de A*) estaven fent? Com I de quina manera t'ha afectat aquest fet? Què ha estat el més difícil per a tu? S'han complit els acords?

4. Tornau a A

— Acabes d'escoltar com en/na (*nom de V*) i d'altres s'han vist afectats pel que vàreu fer. Hi ha alguna cosa que vulguis dir en aquests moments? Has complit els acords?

5. Tornau a V

— (*nom de V*), què creus que ha de succeir perquè les coses quedin bé, et sentis millor?

6. Tornau a A

— (*nom de A*), què penses sobre el que en/na (*nom de V*) ha suggerit? Què creus que necessites fer ara?

7. Tornau a V

— Hi ha res més que pensis que podria ajudar que les coses quedin bé?

8. Tornau a A

— Què heu après d'aquesta reunió?

9. Tornau a V

— Què heu après d'aquesta reunió?

10. Invitació final a parlar

— Abans de tancar aquesta reunió, hi ha algú que vulgui afegir o compartir res més?

11. Tancant la reunió

— Gràcies a tots per participar en aquesta reunió d'avui. Esper que ens hagi servit a tots per aprendre com tractar situacions conflictives d'una manera restaurativa i per no repetir fets com aquests.

ANNEX 11 ¹⁰

Programa d'Assessorament i Suport Psicològic d'Alumnes Afectats per Violència entre Iguals

Els destinataris del Programa d'Assessorament i Suport Psicològic d'Alumnes Afectats per Violència entre Iguals són:

- Alumnes afectats per violència entre iguals detectats als centres educatius de totes les Illes Balears.
- Alumnes agressors si prèviament han estat objecte de maltractament entre iguals.

El centre escolar pot derivar al Servei de Família de la Direcció General de Menors i Famílies (DGMIF) l'alumne afectat per assetjament escolar a partir de la primera reunió de gestió del cas establerta en el Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar del Govern de les Illes Balears, si se'n determina la idoneïtat en qualsevol moment posterior.

10. Per tal de tenir les orientacions, les informacions, els models de documents, les dades de contacte etc. vigents, els annexos 11, 12 i 13 es poden consultar actualitzats i en la seva totalitat al Protocol d'assetjament de les Illes Balears allotjat al Web de Convivència.

Els objectius del Programa són:

- Concretar el grau d'afectació i els aspectes de la vida de l'alumne afectat.
- Restablir l'estabilitat emocional i minimitzar la sensació de patiment.
- Estimular la confiança en si mateix i elevar l'autoestima.
- Reestructurar les atribucions i els pensaments que s'hagin vist alterats.
- Facilitar la readaptació a l'entorn quotidià afavorint l'autonomia de l'alumne afectat.
- Entrenar l'alumne en tècniques que afavoreixin l'efectivitat i la seguretat personal a l'hora de relacionar-se amb l'entorn (habilitats socials, solució de problemes, etc.).

La intervenció té una durada de vuit sessions més dues sessions addicionals de coordinació amb l'orientador o orientadora o l'equip del protocol.

ANNEX 12

Recursos externs

El llistat dels diferents recursos externs es pot trobar dins el document *Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears* del web de Convivèxit, a l'apartat Normativa i protocols.



www.convivexit.caib.es

ANNEX 13

Orientacions davant situacions de violència masclista

Als centres docents ens podem trobar situacions d'abús de poder per violència masclista. Aquests casos de vegades no compleixen els criteris d'un cas d'assetjament escolar en si i, per tant, tenen una sèrie de característiques que suposen un abordatge diferent en alguns aspectes.

Prevenció

Hem d'aconseguir un model educatiu basat en el desenvolupament integral de la persona al marge dels estereotips i els rols segons el sexe, l'orientació i la identitat sexuals; el rebuig de qualsevol forma de discriminació; el tractament de la diversitat afectiva i sexual, i la garantia d'una orientació acadèmica i professional no esbiaixada pel gènere. Per a això, s'ha de potenciar la igualtat real de dones i homes en totes les seves dimensions: curricular, organitzativa i d'altres.

Als efectes de la Llei 11/2016, de 28 de juliol, d'igualtat de dones i homes, d'acord amb l'article 65, s'entén per violència masclista la que, com a manifestació de la discriminació, la situació de desigualtat i les relacions de poder dels homes sobre les dones, s'exerceix sobre aquestes pel fet mateix de ser dones.

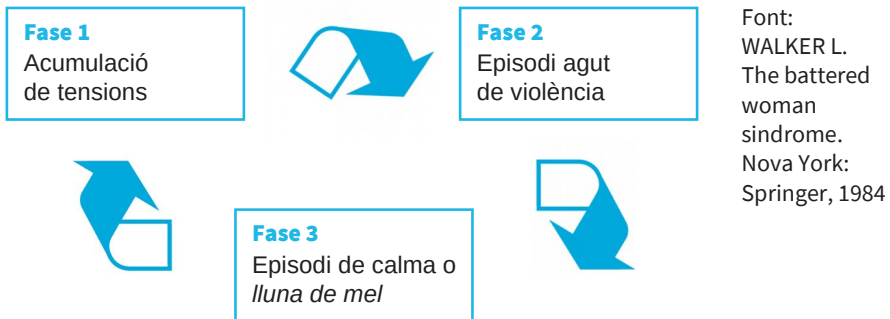
De cara a la prevenció és important que els centres disposin d'agent de coeducació amb temps de coordinació, formin en matèria d'igualtat i coeducació la comunitat educativa, incloguin la coeducació en el currículum de forma transversal, emprin un llenguatge inclusiu, visibilitzin les dones de forma transversal, hagin modificat els rols i es mostrin models de masculinitat i feminitat igualitaris, tinguin el suport i la implicació de l'equip directiu envers la igualtat, visibilitzin la diversitat d'identitat i d'orientació sexual de forma transversal, hagin inclòs les identitats trans, i siguin llocs segurs i inclusivament on les diferents identitats de gènere convivin en igualtat.

Al web de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar es troben recursos que treballen amb alumnes i/o famílies temes d'igualtat i violències masclistes.

Notificació

S'ha de procedir igual que en el protocol d'assetjament escolar, tenint en compte que davant una presumpta situació de violència masclista el referent sempre ha de ser l'agent de coeducació.

Durant tot el procés de detecció i intervenció en situacions de violència masclista entre parelles o exparelles s'ha de tenir en compte el cicle de la violència masclista.



Acolliment/detecció

S'han de seguir les mateixes passes que en el protocol d'assetjament escolar, tenint en compte que:

- El maltractament físic, psicològic, sexual, ambiental i/o econòmic és unidireccional entre dues persones entre les quals hi ha o hi ha hagut una relació de parella o la intenció que hi fos.
- La relació és asimètrica. Cada membre té un rol fix i hi ha un desequilibri de poder en què la persona agressora considera que l'altra part és inferior i una possessió seva.
- Hi ha sotmetiment, domini i indefensió, amb una víctima atemorida.
- Es tracta d'una relació amb imposicions i monòlegs en què hi ha rigidesa i control d'un membre sobre l'altre.
- No es tracta d'un conflicte de parella o exparella ni és un problema de l'àmbit privat, sinó que és un problema social, encara que se sol produir "en la intimitat".

Els indicadors de conducta varien i solen anar apareixent progressivament. De vegades, tot i ser conscient d'estar dins una relació insana, els signes de conducta es normalitzen.

L'escala cíclica de la violència masclista en adolescents és un procés que va augmentant amb el temps, no només en les conductes sinó també en la gravetat.

Indicadors de conducta de l'escala cíclica de la violència masclista en adolescents*			Freqüència			
	No	Si	1	2	3	4
1. Control (ubicació, amistats/relacions, xarxes socials, mòbil, etc.)						
2. Aïllament (amistats, família, hobbies, etc.)						
3. Xantatge o culpabilització (quan la parella es rebel·la o es vol donar un temps a la relació)						
4. Relacions sexuals sota fals consentiment (sota pressió, coacció o amenaces)						
5. Desvaloritzacions, humiliacions i insults (desautoritzar-la, tractar-la com una nina petita, fer-la sentir que no val, desprestigiar-la, comparar-la negativament)						
6. Intimidació (colpejant objectes, fent-se mal, pegant-se amb algú davant ella)						
7. Agressions físiques inicials (empentes, petits cops, estirar els cabells, agafar fort)						
8. Amenaces (si l'abandona, si no fa el que vol, etc.)						
9. Agressió sexual amb ús de la força (tot i la negativa de la parella)						
10. Violència física severa						

*(Font: Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes)

Reunions de gestió

En cas de dubte o davant situacions greus, és recomanable comptar amb l'assessorament dels serveis especialitzats (com l'IBDona).

Intervenció

Abans de decidir les mesures d'intervenció s'ha de tenir en compte la història dels alumnes implicats i la reincidència per part de la persona agressora en relació amb aquest fet o d'altres de la mateixa natura, així com la gravetat i el risc de la situació.

D'altra banda, si és necessari, s'ha de derivar als serveis d'atenció especialitzada en violència masclista i treballar en xarxa.

Es poden trobar els recursos especialitzats a l'annex 12 i a la plana web de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

ANNEX 14

Dinàmiques prèvies a l'administració del CESC

1. M'agrada / No m'agrada

OBJECTIU DE L'ACTIVITAT: activitat prèvia per introduir el CESC

NIVELL: educació infantil i cicle inicial d'educació primària

DURADA: 20 minuts

ESTRUCTURA DE LA CLASSE: gran grup

MATERIAL: cap

METODOLOGIA: el dinamitzador explica que farem una activitat per conèixer-nos millor. Demana que aixequin la mà tots els infants a qui "els agradi la xocolata". S'han de mirar tots (els que han aixecat la mà i els que no) i demana que baixin la mà. Així amb totes les consignes que segueixen i les que vulguem introduir d'acord amb el grup.

- Que els agradi la xocolata.
- Que els agradi caminar pel bosc.
- Que no els agradi jugar a pilota.
- Que els agradi que els diguin coses boniques.
- Que els agradi anar amb bicicleta.
- Que no els agradi anar al cinema.
- Que no els agradi anar a la platja.
- Que els agradi pujar escales.
- Que els agradin els espinacs.
- Que no els agradi que els companys els donin empentes.
- Que els agradi jugar tots junts.
- Que els agradi saltar molt alt.
- Que no els agradi pujar una escala.
- Que no els agradi caminar de puntetes.
- Que els agradi...
- Que no els agradi...

OBSERVACIONS: després de donar la consigna, el dinamitzador deixa un moment els alumnes amb el braç aixecat, que tothom pugui veure la resposta dels altres. Si algúriu d'algú altre o fa algun comentari negatiu cal intervenir fermament per comentar que a cadascú li poden agradar coses diferents i que ningú no hi té res a dir, hi ha coses que agraden a molta gent i coses que agraden a poca gent, i que no passa res.

2. Les intel·ligències múltiples

OBJECTIU DE L'ACTIVITAT: activitat prèvia per introduir el CESC.

NIVELL: cicles mitjà i superior de l'educació primària i ESO, adaptant el vocabulari i l'explicació a l'edat dels infants.

DURADA: 30 minuts

ESTRUCTURA DE LA CLASSE: gran grup.

MATERIAL: cap

METODOLOGIA: el dinamitzador explica que té molt d'interès per un tema que potser a ells els pot interessar: la intel·ligència. A partir d'aquí s'inicia una conversa dinamitzador-alumnes sobre la intel·ligència i es demana als alumnes què en pensen.

- Què és?
- On és?
- Es pot mesurar?
- Com es mesura?

Introduïm el concepte clàssic d'intel·ligència (és innata, n'hi ha una de sola i és invariable al llarg de tota la vida...) i es contraposa al nou concepte de **les intel·ligències múltiples** (hi ha diverses intel·ligències i, generalment, en tenim unes de més afavorides que no d'altres, però totes es poden treballar i entrenar i si s'entrenen milloren).

Farem un repàs de les intel·ligències més habituals (lingüística, matemàtica, cinestèsica, espacial, natural, musical i farem especial èmfasi en **la intel·ligència emocional** (intrapersonal i interpersonal). Explicarem que són molt importants per tenir èxit a la vida. S'ha demostrat que tenir èxit a la vida està vinculat a un bon coneixement d'un mateix i a saber-se autoregular; això ens permet mantenir bones relacions amb els veïns, els amics, la família, tenir bon humor, gaudir amb les feines que fem, etc.

Exposarem que ara pensarem en la nostra **intel·ligència intrapersonal** :

- Que aixequin la mà els que penseu que teniu una intel·ligència lingüística alta.

Anotarem el nombre d'alumnes que han aixecat la mà a la pissarra i procedirem consecutivament amb les altres intel·ligències. En lloc de fer-ho a mà alçada ho podem fer amb un qüestionari breu.

Posteriorment, es diu que pensarem en la nostra **intel·ligència interpersonal**, ens fixarem en les relacions que tenim amb els companys de classe i repartim el CESC.

OBSERVACIONS: podem adaptar el discurs al nivell de l'alumnat, fent més incidència en un aspecte o un altre, depenent del que ens interessi treballar.

ANNEX 15

CESC (Conducta i experiències socials a classe, ed. infantil)

Collell, J. i Escudé, C. (2019). Full per a l'examinador.

Material full DIN-A3 amb les fotos en color, mida de carnet i numerades de tots els alumnes de l'aula. Full de respostes per a cada alumne.

Procediment es demana individualment a l'infant que assenyali tres companys o companyes que compleixin l'ítem i l'aplicador ho anota al lloc corresponent del full de respostes, o directament en el full de càlcul si té l'ordinador a la vora.

Instruccions d'aplicació!avaluador explica:

- Veus aquestes fotos? Saps qui són? A veure si trobes la teva foto... Assenyala-la. I s'espera que doni la resposta correcta.
- Ara has de cercar i assenyalar tres fotos de tres companys que... i llegim l'ítem 1.

Quan l'infant assenyala les tres fotos dels companys l'aplicador anota els números dels infants assenyalats al full de respostes de l'alumne, o directament al full de càlcul si té l'ordinador a la vora.

Procedim així amb els cinc ítems del qüestionari.

Si en algun ítem l'infant dubta d'assenyalar la foto, insistim que assenyali els tres companys que facin més allò (o que els passi més allò), que segur que ho farà molt bé. Pot passar que no vulgui assenyalar, però es quedi mirant amb insistència la foto d'un company. En aquest cas, l'aplicador li demana si és aquell infant i, si respon afirmativament, ho anota al full de respostes. Això ha passat en algun cas d'algun infant força agressiu que tenia atemorits els companys.

Hem de procurar que assenyalin tres companys. Si algun alumne no ho fa, insistirem que pensi quins alumnes de la classe compleixen aquella condició. Si hi ha resistències podem dir que tothom, alguna vegada, ha

fet allò, així que es tracta de nominar els tres alumnes que ho fan més. Si malgrat tot insisteix que no troba ningú, ho deixarem en blanc, però hem de mirar d'omplir totes les opcions, ja que si hi ha molts espais en blanc, l'instrument perd potència.

Preguntes per a l'educació infantil (5 ítems)

- 1. M'agrada** Mira aquestes fotos dels companys de classe i assenyala els tres que t'agraden més, amb qui t'agrada jugar, que t'agrada el que fan...
- 2. No m'agrada** Assenyala els tres companys que no t'agradin, amb qui no t'agradi jugar, que no t'agraden les coses que fan... Abans has triat els companys que t'agraden i ara has de triar els que no t'agraden.
- 3. Ajuda** Assenyala els tres companys que ajuden, fan coses bones pels altres, ajuden a fer amics, van a cercar un company que està tot sol, l'animen quan està trist, li diuen "vine a jugar amb nosaltres" o "no ploris".
- 4. Dona empentes** Assenyala els tres companys que peguen, donen empentes o puntades de peu, estiren els cabells, trenquen coses o insulten, diuen paraulotes, criden i s'enfaden molt...
- 5. Els teus amics?** Assenyala els tres companys que són els teus millors amics.

CESC (Conducta i experiències socials a classe, ed. infantil)

Nom	Número		
Data _____	<input type="checkbox"/> Nen	<input type="checkbox"/> Nena	
Classe _____			

1 M'AGRADA	_____	_____	_____
2 NO M'AGRADA	_____	_____	_____

3 AJUDA	_____	_____	_____
4 DONA EMPENTES	_____	_____	_____

5 ELS MEUS AMICS	_____	_____	_____

ANNEX 16

CESC (Conducta i experiències socials a classe, c. inicial)

Collell, J. i Escudé, C. (2019). Full per a l'examinador.

Material full DIN-A3 amb les fotos en color, mida de carnet i numerades de tots els alumnes de l'aula. Full de respostes per a cada alumne.

Procediment es demana individualment a l'infant que assenyali tres companys o companyes que compleixin l'ítem i l'aplicador ho anota al lloc corresponent del full de respostes, o directament en el full de càlcul si té l'ordinador a la vora.

Si l'alumnat té prou habilitats de lectura es pot aplicar en grups de quatre o sis alumnes. En aquest cas les instruccions d'aplicació són les mateixes que per al cicle mitjà i superior, i els infants han de tenir la llista numerada. L'aplicador ha de controlar que els alumnes no es perdin i responguin de manera sincera.

Instruccions d'aplicació!avaluador explica:

- Veus aquestes fotos? Saps qui són? A veure si trobes la teva foto... Assenyala-la. I s'espera que doni la resposta correcta.
- Ara has de cercar i assenyalar tres fotos de tres companys que... i llegim l'ítem 1.

Quan l'infant assenyala les tres fotos dels companys l'aplicador anota els números dels infants assenyalats al full de respostes de l'alumne, o directament al full de càlcul si té l'ordinador a la vora.

Procedim així amb els cinc ítems del qüestionari.

Si en algun ítem l'infant dubta d'assenyalar la foto, insistim que assenyali els tres companys que facin més allò (o que els passi més allò), que segur que ho farà molt bé. Pot passar que no vulgui assenyalar, però es quedi mirant amb insistència la foto d'un company. En aquest cas, l'aplicador li demana si és aquell infant i, si respon afirmativament, ho anota al full de

respostes. Això ha passat en algun cas d'algun infant força agressiu que tenia atemorits els companys.

Hem de procurar que assenyalin tres companys. Si algun alumne no ho fa, insistirem que pensi quins alumnes de la classe compleixen aquella condició. Si hi ha resistències podem dir que tothom, alguna vegada, ha fet allò, així que es tracta de nominar els tres alumnes que ho fan més. Si malgrat tot insisteix que no troba ningú, ho deixarem en blanc, però hem de mirar d'omplir totes les opcions, ja que si hi ha molts espais en blanc, l'instrument perd potència.

Preguntes per al cicle inicial (7 ítems)

1. M'agrada Mira aquestes fotos dels companys de classe i assenjala els tres que t'agraden més, amb qui t'agrada jugar, que t'agrada el que fan...

2. No m'agrada Assenjala els tres companys que no t'agradin, amb qui no t'agradi jugar, que no t'agraden les coses que fan... Abans has triat els companys que t'agraden i ara has de triar els que no t'agraden.

3. Ajuda Assenjala els tres companys que ajuden, fan coses bones pels altres, ajuden a fer amics, van a cercar un company que està tot sol, l'animen quan està trist, li diuen "vine a jugar amb nosaltres" o "no ploris".

4. Dona empentes Assenjala els tres companys que peguen, donen empentes o puntades de peu, estiren els cabells, trenquen coses o insulten, diuen paraulotes, criden i s'enfaden molt...

5. Insulta? Assenjala els tres companys que insulten, diuen paraulotes, criden fort, es burlen o se'n riuen d'altres companys.

Hem pensat en els companys que fan coses, ara pensarem en els que els passen coses. Primer hem pensat amb qui ho fa i ara pensarem a qui li passa:

6. A qui li passa Aquests companys que peguen, donen empentes, insulten i coses així, a qui li fan? A qui és que els altres nens els peguen o els insulten o els espanten? Assenjala els tres companys a qui els passa això.

7. Els teus amics? Assenjala els tres companys que són els teus millors amics.

CESC (Conducta i experiències socials a classe, cicle inicial)

Nom	Número	
Data _____	<input type="checkbox"/> Nen	<input type="checkbox"/> Nena
Classe _____		

1 M'AGRADA _____

2 NO M'AGRADA _____

3 AJUDA _____

4 DONA EMPENTES _____

5 INSULTA _____

6 A QUI LI PASSA _____

7 ELS MEUS AMICS _____

ANNEX 17

CESC (Conducta i experiències socials a classe, c. mitjà i superior)

Collell, J. i Escudé, C. (2019). Full per a l'examinador.

Material full de respostes i llista numerada de tots els alumnes de l'aula per a cada alumne.

Procediment es passa col·lectivament al grup classe. L'avaluador llegeix cada ítem i els infants anoten la resposta al full, tots alhora.

Instruccions d'aplicació: l'avaluador explica:

- Ara respondrem a un qüestionari que ens ajudarà a pensar en els vostres companys i companyes i en les relacions que teniu entre vosaltres.
- No és anònim, hi heu de posar el nom, però és confidencial; això vol dir que les vostres respostes seran secretes i no les comentarem amb els companys.
- Us repartirem dos fulls:
 - 1) la llista numerada dels alumnes de la classe
 - 2) el full en què apuntareu les respostes a les preguntes que aniré fent.
- Heu de cercar el vostre nom a la llista **apuntar el nom i el número**
- Heu d'omplir l'encapçalament (data, sexe, classe, nom del tutor/a, nom del centre i població) i esperar que faci la primera pregunta. Respondrem tots junts a les preguntes que aniré fent.
- Heu de respondre **anotant el número, no el nom** dels companys i companyes de la classe que compleixen la condició.
- Només hi ha tres normes:
 - 1) Hem d'anar tots alhora, no us avanceu.
 - 2) No us podeu nominar a vosaltres mateixos.
 - 3) Podeu nominar la mateixa persona en diferents preguntes però no repetir-la a la mateixa pregunta.

Seguidament, l'aplicador ha de llegir les preguntes, una a una, i procurar que tots els alumnes vagin alhora. A la primera pregunta convé verificar que tots els alumnes anote**els números dels companys i no els noms**

Hem de procurar que no deixin espais en blanc. Si algun alumne en deixa, insistirem que pensi quins alumnes de la classe compleixen aquella condició. Si hi ha resistències, podem dir que tothom, alguna vegada, ha fet allò, així que es tracta de nominar els tres alumnes que ho fan més. Si malgrat tot insisteix que no troba ningú, individualment i en veu baixa, podem dir-li que ho deixi en blanc, però hem de mirar que omplin totes les opcions ja que, si hi ha molts espais en blanc, l'instrument perd potència.

Preguntes per als cicles mitjà i superior de primària

1. M'agrada cerca els tres companys de la llista que t'agraden més, que et cauen més bé o amb qui t'agrada més anar o jugar-hi. Escriu els números al full, un número a cada ratlla al costat de la paraula "M'agrada".

2. No m'agrada ara, cerca tres nens i nenes que no t'agradin o amb qui no t'agrada anar o jugar-hi. Pot ser que la majoria dels teus companys t'agradin, però ara has de triar els que no t'agraden. Escriu els números, un número a cada ratlla, al costat d'on diu "No m'agrada".

3. Fa córrer rumors cerca tres companys que malparlen d'una persona a l'esquena o escampen rumors sobre ella perquè no caigui bé als altres o perquè ningú no en sigui amic (farem el gest de parlar a l'orella d'algú i amb l'altra mà farem el gest d'assenyalar algú). Escriu els números al full.

4. Ajuda els altres cerca tres companys que fan coses bones per als altres: l'ajuden a fer deures, a fer amics, el van a cercar quan està tot sol... Escriu els números al full.

5. Dona empentes cerca tres companys que peguen, donen puntades de peu, a la fila donen empentes, fan la traveta, estiren els cabells... Escriu els números al full.

6. No deixa participar cerca tres companys que quan s'enfaden amb un company li diuen: "No jugues!" i el fan fora del joc, o li diuen als altres que no hi juguin. Escriu els números al full.

7. Anima els altres cerca tres companys que animen els companys quan estan tristos, que els diuen "Va, no ploris" o "Vine a jugar" i els agafen de la mà... Escriu els números al full.

8. Insulta cerca tres companys que insulten o es burlen o se'n riuen dels altres. Escriu els números al full.

Hem pensat en els companys que fan coses, ara pensarem en els companys a qui els passen coses. Primer hem pensat en qui ho fa i ara pensarem en a qui li passa:

9. A qui donen empentes Cerca tres companys que acostumen a rebre empentes, cops, amenaces... dels altres. Escriu-ne els números al full.

10. A qui insulten o ridiculitzen Cerca tres companys a qui els altres de vegades insulten o se'n riuen. Escriu-ne els números al full.

11. A qui no deixen participar Cerca tres companys que sovint estan tots sols, que no els fan cas o que els altres no els deixen jugar i els diuen "Tu no jugues!" ni els conviden perquè als seus amics no els agrada que vagin amb ells. Escriu-ne els números al full.

12. Els teus amics/amigues Cerca els teus tres millors amics. Escriu-ne els números al full.

En acabar recollim els dos fulls (full de respostes i llista numerada). Hem de mirar que no hi hagi espais en blanc, i l'aplicador acaba l'activitat:

-Us vull felicitar per haver dedicat una estona a pensar en els companys i en les relacions que hi ha al grup.

CESC (Conducta i experiències socials a classe, c. mitjà i superior)

Nom	Número	
Data	<input type="checkbox"/> Nen	<input type="checkbox"/> Nena
Classe	Nom del tutor/a	
Centre	Població	

1 M'AGRADA	_____	_____	_____
2 NO M'AGRADA	_____	_____	_____
3 FA CÓRRER RUMORS	_____	_____	_____
4 AJUDA ELS ALTRES	_____	_____	_____

5 DONA EMPENTES	_____	_____	_____
6 NO DEIXA PARTICIPAR	_____	_____	_____
7 ANIMA ELS ALTRES	_____	_____	_____
8 INSULTA	_____	_____	_____

9 A QUI DONEN EMPENTES?	_____	_____	_____
10 A QUI INSULTEN O RIDICULITZEN?	_____	_____	_____
11 A QUI NO DEIXEN PARTICIPAR?	_____	_____	_____
12 ELS TEUS AMICS/AMIGUES	_____	_____	_____

ANNEX 18

Conducta i experiències socials a classe, ESO

Colléll, J. i Escudé, C. (2019). Full per a l'examinador.

Material full de respostes i llista numerada de tots els alumnes de l'aula per a cada alumne.

Procediment es passa col·lectivament al grup classe.

Instruccions d'aplicació l'avaluador explica:

- Ara respondrem a un qüestionari que ens ajudarà a pensar en els vostres companys i companyes i en les relacions que teniu entre vosaltres.
- No és anònim, heu de posar el nom, però és confidencial; això vol dir que les vostres respostes seran secretes i no les comentarem amb els companys.
- Us repartirem dos fulls:
 - 1) la llista numerada dels alumnes de la classe
 - 2) el full en què heu d'apuntar les respostes a les preguntes que aniré fent.
- Heu de cercar el vostre nom a la llista **apuntar el nom i el número**
- Heu d'omplir l'encapçalament (data, sexe, classe, nom del tutor/a, nom del centre i població) i esperar que faci la primera pregunta. Respondrem tots junts les preguntes que aniré fent.
- Heu de respondre **anotant el número, no el nom** dels companys i companyes de la classe que compleixen la condició.
- Només hi ha tres normes:
 - 1) Hem d'anar tots alhora, no us avanceu.
 - 2) No us podeu nominar a vosaltres mateixos.
 - 3) Podeu nominar la mateixa persona en diferents preguntes, però no repetir-la a la mateixa pregunta.

Seguidament l'aplicador llegirà les preguntes, una a una, i procurarà que tots els alumnes vagin alhora. A la primera pregunta convé verificar que tots els alumnes anoten **els números dels companys i no els noms**.

Hem de procurar que no deixin espais en blanc. Si algun alumne en deixa, insistirem que pensi quins alumnes de la classe compleixen aquella condi-

ció. Si hi ha resistències podem dir que tothom, alguna vegada, ha fet allò, així que es tracta de nominar els tres alumnes que ho fan més. Si malgrat tot insisteix que no troba ningú, individualment i en veu baixa, podem dir que ho deixi en blanc, però hem de mirar que omplin totes les opcions, ja que si hi ha molts espais en blanc l'instrument perd potència.

Preguntes per a l'alumnat d'ESO

- 1. Em cau bé** cerca els tres companys de la llista que et caiguin més bé, amb qui més t'agrada o t'agradaria anar. Escriu els números al full, un número a cada ratlla al costat de la paraula "Em cau bé".
- 2. No em cau bé** ara, cerca els tres companys que no et cauen bé. Potser la majoria dels teus companys et caiguin bé, però has de pensar en els que et caiguin menys bé. Escriu els números al full, un número a cada ratlla on diu "No em cau bé".
- 3. Fa córrer rumors** cerca els tres companys que malparlen d'una persona a l'esquena o escampen rumors sobre ella perquè no caigui bé als altres, perquè no vagin amb ella (farem el gest de parlar a l'orella d'algú i amb l'altra mà farem el gest d'assenyalar algú). Escriu els números al full.
- 4. Ajuda els altres** cerca els tres companys que fan coses bones per als altres, que els ajuden a integrar-se al grup. Escriu els números al full.
- 5. Dona empentes** cerca els tres companys que peguen, donen empentes, puntades de peu, intimiden, amenacen... Escriu els números al full.
- 6. No deixa participar** cerca els tres companys que quan estan enfadats amb algú l'ignoren, fan com si no existís o li diuen que marxi, i no deixen que estigui amb el seu grup d'amics. Escriu els números al full.
- 7. Anima els altres** cerca els tres companys que animen els companys quan estan disgustats o tristos i que els diuen coses per fer-los sentir bé. Escriu els números al full.
- 8. Insulta** cerca els tres companys que insulten, ridiculitzen o se'n riuen dels altres. Escriu els números al full.
Hem pensat en els companys que fan coses, ara pensarem en aquells a qui els passen coses. Primer hem pensat amb qui ho fa i ara pensarem en a qui li passa:
- 9. A qui donen empentes?** Cerca tres companys que acostumen a rebre empentes, cops, amenaces... dels altres. Escriu-ne els números al full.
- 10. A qui insulten o ridiculitzen?** Cerca tres companys a qui els altres sovint insulten o se'n riuen o es fiquen amb ells. Escriu-ne els números al full.
- 11. A qui no deixen participar?** Cerca tres companys que sovint estan tots sols, a qui els altres no trien per fer treballs o no els conviden perquè no els agrada que vagin amb ells. Escriu-ne els números al full.

12. Els teus amics / amigues Cerca tres companys que són els teus millors amics. Escriu-ne els números al full.

En acabar recollim els dos fulls (full de respostes i llista numerada). Hem de mirar que no hi hagi espais en blanc i l'aplicador acaba l'activitat:

-Us vull felicitar per haver dedicat una estona a pensar en els companys i en les relacions que hi ha al grup.

CESC (Conducta i experiències socials a classe, ESO)

Nom	Número	
Data	<input type="checkbox"/> Noi	<input type="checkbox"/> Noia
Classe	Nom del tutor/a	
Centre	Població	

1 EM CAU BÉ _____

2 NO EM CAU BÉ _____

3 FA CÓRRER RUMORS _____

4 AJUDA ELS ALTRES _____

5 DONA EMPENTES _____

6 NO DEIXA PARTICIPAR _____

7 ANIMA ELS ALTRES _____

8 INSULTA _____

9 A QUI DONEN EMPENTES? _____

10 A QUI INSULTEN O RIDICULITZEN? _____

11 A QUI NO DEIXEN PARTICIPAR? _____

12 ELS TEUS AMICS/AMIGUES _____

Bibliografia

Sobre l'assetjament

Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, p. 241-260.

Alsaker, F. D. i Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (p. 175-195). Nova York, EUA: Guilford Press.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa: Madrid.

Belacchi C. i Farina E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in

Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, p. 371-389.

Bjorkqvist, K., Ekman, K. i Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims:

Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, p. 307-313.

Bush E. i Ladd G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), p. 550-560.

Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. i Hay, D.F. (1991). Conflict and Its Resolution in Small Groups of One and Two Year Olds. *Child Development*, 62(6), p. 1513-1524.

Colléll, J. i Escudé, C. (2006a). ¡Vamos a llevarnos bien! Una propuesta para afrontar el maltrato entre alumnos en Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 151, p. 85-96.

Colléll, J. i Escudé, C. (2006b). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, p. 9-14.

Collell, J. i Escudé, C. (2006c). ¿Nos llevamos bien? Una propuesta para afrontar el maltrato entre alumnos en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 152, p. 83-95.

Collell, J. i Escudé, C. (2006d). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. CESC (Conducta i experiències socials a classe), *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, p. 8-12. Disponible en castellà al web <http://bullying.cat>.

Collell, J. i Escudé, C. (2006e). Maltractament entre alumnes (II). Administració del CESC (Conducta i experiències socials a classe), *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, p. 13-21. Disponible en castellà al web <http://bullying.cat>.

Costello B., Wachtel J. i Wachtel T. (2010), *Manual de Prácticas Restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de las instituciones educativas*. Bethlehem, EUA: International Institute for Restorative Practices.

Cowie H. i Wallace P. (2006). *Peer Support in Action*, London: Sage Publications.

Crick N. R. i Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, p.710-722.

Crick, N., Casas J. i Mosher M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33, p. 579-588.

Del Barrio, C., Gutierrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K. i Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?, *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 7, p. 75-100.

Hernández de Frutos, T. i Casares, E. (2002). Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Pamplona: Instituto de la Mujer.

Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Rantanen P. i Rimpela A. (2000). Bullying at school –an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, p. 661-674.

Kochenderfer, B., i Ladd, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, p. 59-73.

Kumpulainen, K., Rasanen, E. i Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child abuse & neglect*, 23, p. 1.253-1.262.

Ladd, G.W., i Profilet, S.M. (1996). The Child Behavior Scale: A Teacher-Report Measure of Young Children's Aggressive, Withdrawn and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*, 32, p.1.008-1.024.

Maines B., Robinson G., (2008). *Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method*. London: Sage Books.

Mize J. i Ladd G. (1988). Predicting preschooler's peer behavior and status from their interpersonal strategies: a comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*, 24 (6), p. 782-788.

Monks C., Ortega Ruiz R. i Torrado Val E. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, p. 458-476.

Newton C. i Wilson D. (1999). *Circles of Friends*. Dunstable: Folens.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (eds.). Nova York: Academic Press, p. 353-365.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler i K. Rubin (eds.). *The development and treatment of childhood aggression*, p. 411-448. Hillsdale, NJ, EUA: Erlbaum.

Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen i S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*, p. 3-20. Nova York: The Guilford Press.

Ortega R., Monks C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema* 17, (3), p. 453-458.

Pellegrini, A.D, Bartini, M. i Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescents. *Journal of Educational psychology*, 91, p. 216-224.

Pepler, D. i Craig, W. (2014). Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools, PrevNet.

Perren S. i Alsaker FD. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *J Child Psychol Psychiatry* 47 (1), p. 45-57.

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method, *School Psychology International*, 23 (3), p. 307-326.

Raine, A., Dodge, D., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, S., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. i Liu J. (2006). The Reactive – Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32 (2006), p. 159-171.

Salmivalli, C. i Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, p. 30-44.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. i Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior inconNECTIONwithbullyinginschools:atwo-yearfollow-up. *AggressiveBehavior*, 24, 205-218.

Schultz, D., Ambike, A., Logie, S.K., Bohner, K.E., Stapleton, L.M., VanderWalde, H., Betkowski, J.A. et al. (2010). Assessment of Social Information Processing in Early Childhood: Development and Initial Validation of the Schultz Test of Emotion Processing-Preliminary Version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, p. 601-613.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, p. 181-192.

Schwartz, D., Kennet, A., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A., i Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavior correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of abnormal child psychology*, 26, p. 431-440.

Sharp, S. i Smith, P.K. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Londres: Routledge.

Tremblay, R. (ed). (2016). *Agresividad-Agresión. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Université de Montréal, Canadá, i University College Dublin, Irlanda.

White, S.T. i Frick, P.J. (2010). Callous – unemotional traits and their importance to causal models of severe antisocial behavior in youths. *Handbook of child and adolescent psychology*, p. 135-156.

Whitney, I. i Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 3 5, p. 3-25.

Relació de films per treballar amb els alumnes

Hi ha moltes pel·lícules que tracten l'assetjament escolar des de diferents òptiques. Deixant de banda produccions clàssiques com *El jove Törless* (1966), la presència d'aquest tema a les produccions cinematogràfiques és notable, sobretot a partir de l'any 2000.

Cal visionar prèviament el film abans de proposar-lo als alumnes i triar l'adequat a l'edat. Convé no passar-lo sencer, sinó seleccionar seqüències concretes per treballar motivacions, pensaments i emocions dels protagonistes i alternatives a les conductes, en la línia de la pedagogia del fragment.

En aquest sentit, un projecte interessant és el de Filmclub (<https://filmclub.click>) un web que proporciona seqüències curtes de pel·lícules llistades per temes, amb propostes de treball.

Al web de Convivèxi (<http://www.convivexit.caib.es>) i al web <http://bullying.cat> trobareu alguns enllaços que us portaran a seleccions de títols sobre la temàtica de l'assetjament escolar.

Uns curts especialment interessants són els curts de l'associació sueca Friends (<https://friends.se>), que presenten diferents situacions (exclusió, insult, ciberassetjament, burla, etc.) i el curt *Bully dance*, produït per UNICEF i el National Film Board of Canada, del qual també podeu trobar una proposta didàctica al web <http://bullying.cat>.

