

Dades sobre assetjament escolar

Marta Escoda

RESUM

Aquest article presenta la realitat de la problemàtica de l'assetjament escolar en forma de dades. S'analitza l'evolució de la investigació sobre aquest fenomen en l'àmbit internacional, nacional i autonòmic, des dels inicis els anys setanta fins a l'actualitat. Els estudis han anat canviant des d'una perspectiva més descriptiva i clínica a una perspectiva explicativa d'aquest fenomen més educativa, grupal i sistèmica.

RESUMEN

Este artículo presenta la realidad de la problemática del bullying en forma de datos. Se analiza la evolución de la investigación sobre este fenómeno a nivel internacional, nacional y autonómica, desde sus inicios en los años setenta hasta el momento actual. Los estudios han cambiado des de una perspectiva más descriptiva y clínica a una perspectiva explicativa de este fenómeno más educativa, grupal y sistémica.

I. INTRODUCCIÓ

Els darrers quaranta anys ha anat creixent progressivament l'interès per les situacions de maltractament entre els alumnes, anomenades assetjament escolar o bullying. Aquesta preocupació i l'augment de la sensibilització per part de la ciutadania s'han reflectit en un tractament més profund del tema als mitjans de comunicació i, lògicament, en un augment de la investigació científica.

Avui dia, ens trobam en un moment en què l'escola es posa, a vegades de forma injustificada, al centre dels problemes i les dificultats entre els alumnes. Per una banda, tot i que tenim més coneixements sobre l'assetjament escolar i sabem que no és un problema exclusiu del moment actual, també sabem que aquest fenomen té un efecte molt negatiu en les persones que el pateixen. Qualsevol situació de maltractament –i l'assetjament escolar no n'és una excepció– té efectes molt negatius en tots els implicats, sobretot en qui el pateix, però també en qui el provoca o inclús en qui l'observa. Les situacions més extremes entre les greus conseqüències que pot tenir l'assetjament escolar són els suïcidis que pot provocar, com el de Jokin al País Basc el 2004 (que inicià la sensibilització i conscienciació social a Espanya) o els de Diego (a Madrid) i Alan (a Barcelona) el 2015, que presumptament s'han relacionat amb situacions d'assetjament escolar (un dels quals està relacionat amb la identitat sexual).

Per l'altra banda, sabem que no totes les conductes agressives són per si mateixes assetjament escolar, ni totes les situacions que es poden definir com a assetjament escolar tenen la mateixa gravetat respecte del dany que produeixen. En aquest sentit, s'ha de tenir en compte que moltes situacions d'assetjament duren poc temps, sobretot si es detecten aviat, la persona assetjada té el suport de l'entorn i és capaç d'emprar l'estratègia adequada per canviar la situació. Però és clar que hi ha un gran interès mediàtic per aquest tema, i sovint trobam notícies a la premsa que tracten d'alguns conflictes greus com a situacions d'assetjament escolar mentre que realment es tracta d'altres tipus de conflictes. A més, moltes vegades la mediatització d'aquestes situacions només serveix per perpetuar i estigmatitzar més les persones afectades.

El coneixement de l'estat de la qüestió, doncs, és bàsic, i en aquest sentit la investigació ha anat canviant en funció de les necessitats del moment. Amb el present article, doncs, intentarem fer una recopilació dels estudis sobre l'assetjament escolar des dels primers que s'han fet fins als actuals, i també dels principals temes explorats, per poder entendre aquest tema en la justa mesura. Així, veurem que la investigació ha passat de fer una descripció vaga del fenomen a fer una anàlisi més detallada d'aspectes específics, i que també s'ha passat de l'anàlisi psicològica a una anàlisi més àmplia de rang educatiu, grupal i sociològic.

Per tal de seguir la terminologia emprada en els estudis científics, es parla indistintament d'assetjament escolar o bullying quan ens referim a maltractament entre escolars, i d'agressor i agressora, víctima i observadors com a diferents tipus d'integrants de la dinàmica d'assetjament, segons la literatura científica.

2. DADES SOBRE ASSETJAMENT ESCOLAR

2.1. Primeres investigacions sobre assetjament escolar

Els primers estudis sobre assetjament escolar es fan als països nòrdics. Un dels investigadors més destacats i pioners ha estat el noruec Dan Olweus, que va fer estudis a Noruega, Suècia i Bergen durant la dècada dels setanta. A les seves primeres investigacions estima que el 15% dels alumnes de la totalitat de les escoles de primària i secundària tenen problemes d'assetjament, el 9% com a víctimes, el 7% com a maltractadors i l'1,6% com a ambdues coses (Ortega i March, 1996). Tot i això, Olweus conclou que aproximadament el 5% dels alumnes es perceben víctimes d'agressions greus i el mateix percentatge l'exerceixen (Ortega, 2010).

No és estrany, doncs, que el primer congrés internacional sobre assetjament escolar se celebrés a Stavanger, Noruega, el 1987, i que a partir d'aquest es produís una proliferació d'investigacions d'àmbit internacional (Roland and Munthe, 1989).

Allen (2004) fa una recopilació de les primeres investigacions sobre assetjament escolar a la dècada dels noranta. Indica que Witney i Smith analitzaren aquest fenomen al Regne Unit i van trobar que a primària les escoles tenien com a mínim el 19% de conductes d'assetjament escolar i a secundària el 8%. D'altra banda, Rigby i Slee deduíren que un de cada 10 australians d'entre 6 i 16 anys havien estat víctimes d'assetjament escolar. Així mateix, als Estats Units, Nansel i altres, en una mostra de més de 15.000 estudiants d'entre 11 i 16 anys, trobaren que el 8,4% s'identificaven com a víctimes i el 8,8% com a agressors. Cal destacar l'estudi transnacional de Morita i altres (2001), amb estudiants de 10 a 14 anys del Japó, Anglaterra, els Països Baixos i Noruega, amb mostres significatives de cada país, en què un dels aspectes que comparen és el percentatge d'alumnes que manifesten haver estat victimitzats els darrers sis mesos (ODDM, 2005).

A Espanya, Isabel Fernández i Gumersindo Pérez foren els pioners a tractar aquest tema en un estudi fet conjuntament entre Espanya i Portugal (Roland and Munthe, 1989). Seguidament, Rosario Ortega també dugué a terme una investigació el curs 1991-92 amb 575 alumnes de Madrid en què

el 5% manifestaren que se sentien maltractats o intimidats i el 10% es confessaven violents amb molta freqüència (Ortega, 2010).

QUADRE I. ALUMNES QUE MANIFESTEN HAVER ESTAT VÍCTIMES EN MÉS D'UNA OCASIÓ D'ASSETJAMENT ESCOLAR ELS DARRERS 6 MESOS

País	Anglaterra	Països Baixos	Noruega	Japó
Percentatge	12,2%	13,9%	10%	9,6%

(ODDM, 2005)

Així mateix, Cerezo i Esteban, el 1992, feren un estudi a Múrcia amb el mètode de nominació dels implicats en què s'analitzava l'ordre del seu estatus sociomètric i es detectaren l'11,4% d'intimidadors i el 5,4% de víctimes (Piñero, 2010).

En un moment en què aquesta problemàtica és totalment desconeguda en el context de les Illes Balears, el 1996, els professors de la Universitat de les Illes Balears (UIB) Carmen Orte i Martí X. March publiquen l'article "El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de disocialización", en la revista *Pedagogia Social*, amb el qual van desvetllar l'interès de professionals i alumnes. Aquest escrit reclama la conscienciació sobre el problema atès que afecta el desenvolupament dels nins, alerta de les seves conseqüències i insisteix en la necessitat de no plantejar-se'l des de l'alarmisme i el sensacionalisme social, per no enfocar el problema des de la repressió, sinó des d'un punt de vista preventiu i educatiu (Orte i March, 1996). Poc després, aquests autors juntament amb altres professors i professores de la UIB, el 1999, elaboren el primer estudi sobre assetjament escolar de la comunitat autònoma de les Illes Balears, amb una mostra de 3.030 alumnes d'entre 10 i 16 anys, en què determinen una incidència de la victimització del 4,5% (Orte; Touza; Ballester; i Ferrà, 2004).

2.2. Dades més recents sobre assetjament escolar i ciberassetjament escolar

2.2.1. Dades nacionals i autonòmiques

Prenent com a referència dos estudis d'àmbit nacional que han segregat les dades per comunitats autònomes, podem concloure que en ambdues investigacions la comunitat autònoma de les Illes Balears té una prevalença lleugerament superior a la de l'Estat espanyol: *Yo a eso no juego* (Save the children, 2016) i *Estudi sobre la convivència escolar a l'ESO* (Observatori de Convivència Estatal, 2010, i Govern de les Illes Balears, 2011). Als dos estudis es demana als alumnes amb quina freqüència han estat assetjats o han assetjat els darrers dos mesos.

Les dades publicades el 2011 per part de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar del Govern Balear provenen d'una ampliació de mostra del mateix estudi d'àmbit nacional a través de l'Observatorio de Convivencia del Ministerio de Educación (Govern de les Illes Balears, 2011).

QUADRE 2. ASSETJAMENT A L'ESTAT ESPANYOL I A LES ILLES BALEARS

	12-16 ANYS		ESTAT ESPANYOL		ILLES BALEARS	
Save the Children (2016)	Víctimes d'assetjament	Freqüent	1,2%	9,3%	2%	10,6%
		Ocasional	8,1%		8,6%	
	Víctimes de ciberassetjament	Freqüent	1,1%	6,9%	1,4%	7,4%
		Ocasional	5,8%		6%	
	Agressors en assetjament	Freqüent	0,6%	5,4%	0,7%	6,8%
		Ocasional	4,8%		6,1%	
	Agressors en ciberassetjament	Freqüent	0,7%	3,3%	0,7%	4%
		Ocasional	2,6%		3,3%	
*Observatorio de Convivencia (2010) i **Govern de les Illes Balears (2011)	Víctimes d'assetjament	Sovint		*3,8%		**5,9%
		A vegades		*11,8%		**17,7%
	Agressors en assetjament	Sovint		*2,4%		**5,9%
		A vegades		*12,5%		**15,5%

Yo a eso no juego (Save the children, 2016) i Estudi sobre la convivència escolar a l'ESO (Observatorio de Convivencia, 2010, i Govern de les Illes Balears, 2011). Elaboració pròpia.

Respecte al ciberassetjament escolar, els professors de la UIB Jaume Sureda i Rubèn Comas, entre altres, van fer un estudi, el 2009, en què van observar que el 7,7% d'alumnes havien rebut burles a través del mòbil, el 10,5% havien vist suplantada la seva identitat en xats, el 7,3% havien estat amenaçats per Messenger i el 6,6% havien vist fotos indiscretes seves a la web sense el seu permís (Sureda et al., 2009).

Com s'ha vist en aquest apartat i en l'anterior, la prevalença d'assetjament i ciberassetjament varia, doncs, segons l'estudi.

2.2.2. Demandes fetes a l'Institut per a la Convivència Escolar el curs 2015-16

Una dada de la preocupació social la tenim en els casos atesos per les unitats de convivència de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat. Un alt percentatge de demandes que fan tant professionals com famílies es relacionen amb l'assetjament escolar. S'ha de dir que, tot i que hi ha un alt percentatge de demandes per presumptes casos d'assetjament escolar, una vegada feta la intervenció, no sempre es tracta de casos reals (actualment no disposem de dades sobre si el resultat final és assetjament escolar o no ho és).

De les 252 demandes fetes a l'Institut de Convivència de la Conselleria d'Educació i Universitat el curs 2015-16, 107 han estat originades per una presumpta situació d'assetjament escolar o de bullying i ciberassetjament escolar; sols hi ha hagut una demanda per *ciberbullying*. Així mateix, el 50% d'aquestes demandes s'han fet en centres de primària, el 38% en centres de secundària, el 9,3% no varen donar aquesta informació i una demanda es va produir en un centre d'educació especial.

QUADRE 3. DEMANDES FETES A L'INSTITUT PER A LA CONVIVÈNCIA I L'ÈXIT ESCOLAR

Curs escolar	Demanes ateses per l'Institut de Convivència	Demanes iniciades per presumpte assetjament o ciberassetjament
2011-12	42	54% (22)
2012-13	44	26% (14)
2013-14	57	51% (29)
2014-15	75	60% (45)
De 2015 fins al 15.06.16	252	43% (108)

Font: Elaboració pròpia

QUADRE 4. NIVELL EDUCATIU DE PROCEDÈNCIA DE LA DEMANDA PER POSSIBLE ASSETJAMENT

Nivell educatiu	Casos atesos per l'Institut de Convivència
Primària	55 (50%)
Secundària	42 (38%)
Educació especial	1 (0,9%)
Sense informació	10 (9,3%)
Total	108 (100%)

Font: Elaboració pròpia

QUADRE 5. PERSONA QUE FA LA DEMANDA A L'INSTITUT PER A LA CONVIVÈNCIA

Persona que fa la demanda	Casos atesos	Percentatge per sectors
Pare/mare/ambdós	36 (33,3%)	El 34% de les demandes provenen de la família.
Membre de l'equip directiu	27 (25%)	
Membre de l'equip d'orientació o suport	20 (18,5%)	El 52,8% de les demandes provenen del centre o de la inspecció educativa.
Membre d'inspecció	9 (8,3%)	
Serveis sanitaris	8 (7,4%)	
Serveis socials o de menors	3 (2,8%)	El 12% de les demandes provenen de serveis professionals externs.
Polícia tutor	1 (0,9%)	
Fiscalia de Menors	1 (0,9%)	
Veïna	1 (0,9%)	
Amigues de la mare	2 (1,9)	El 2,7% de les demandes provenen de la comunitat.
	108	

Font: Elaboració pròpia

Tot i que les taules presentades només indiquen els detalls de les demandes fetes per presumpte assetjament, com s'ha pogut comprovar aquest curs, s'han multiplicat les demandes fetes a l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, no només motivades per casos de presumpte assetjament sinó també per altres problemàtiques. Per estendre'ns aquí caldria una altra comunicació.

El que sí que és clar és que també han augmentat les demandes de presumptes casos d'assetjament entre iguals i, tot i que s'ha elaborat un "protocol" per a aquests casos perquè els centres hi puguin donar una resposta, pensam que el protocol encara està en fase d'experimentació i que serà a partir del proper curs quan veurem si realment es necessita el suport d'aquest servei excepte en situacions extraordinàries.

2.3. Aspectes conceptuals i metodològics

2.3.1. Evolució de la definició

Una de les dificultats de l'avaluació en les investigacions sobre assetjament escolar són les diferents definicions de bullying i la diversitat de contextos i països.

En aquest sentit, els anys setanta són anys en què els escandinaus comencen a tractar la problemàtica de l'assetjament entre iguals. Peter Paul Heinemann és pioner en la investigació sobre el que anomena *mobbing* per referir-se a l'assetjament en el treball. Heinemann, que agafa el terme de Konrad Lorenz (primer a utilitzar-lo en el camp de l'etologia), també detectà aquest comportament d'assetjament entre nins i nines d'edat escolar. Aquest terme fa referència a l'atac d'un grup cap a un individu del mateix grup. Heinz Leymann, per una altra banda, difon el terme *mobbing* i el converteix en un concepte internacional.

Els anglosaxons Smith i Sharp (1994) substitueixen progressivament el terme *mobbing* per *bullying*, i el mateix Leymann suggereix que s'utilitzi el concepte *mobbing* per referir-se a l'assetjament entre adults en llocs de feina i el terme *bullying* per a l'assetjament entre nins i adolescents a l'escola, en què el concepte també inclou la possibilitat que un integrant del grup en pugui assetjar un altre (Ortega; Del Rey, i Mora-Merchán, 2001).

Actualment, existeix un acord en la comunitat científica a l'hora de definir l'assetjament escolar amb la definició d'Olweus:

1. Comportament de naturalesa agressiva (independentment de la forma que tingui).
2. Repetit en el temps amb certa consistència.
3. En una relació en què hi ha un desequilibri de poder (i amb intencionalitat).

Aquesta definició d'assetjament escolar també es pot utilitzar en la definició de ciberassetjament escolar, ja que només varia l'entorn on té lloc l'assetjament (Sureda et al., 2009; Vives et al., 2014).

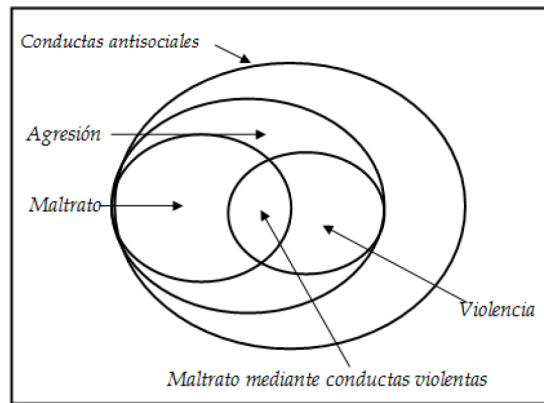
Per comprendre el fenomen és necessari diferenciar alguns conceptes com *conducta antisocial*, *agressió* i *violència*, no només perquè a vegades es confonen sinó perquè l'assetjament escolar

es considera un tipus específic de conducta agressiva, no un comportament agressiu en general (Escoda et al., 2013).

La *conducta antisocial* comprèn dos tipus de comportament, un d'agressor (tant de béns i propietats com de persones) i un de transgressor de normes (familiars, escolars, socials i legals). Respecte a l'agressió, es refereix al comportament intencionat de danyar algú, tot i que també es pot desplaçar a objectes. Així, en trobam de dos tipus: l'*agressió reactiva*, que és una conducta manejada per les emocions de frustració i ràbia, i la percepció d'amenaça, i l'*agressió proactiva*, o instrumental, en què la conducta és un instrument que duu l'individu a tenir una recompensa mitjançant l'acte agressiu. Aquí el plaer i el poder es perceben com a emoció dominant. Finalment, el concepte de violència es refereix a la destrucció, força i coerció (Álvarez, 2014).

El maltractament entre iguals seria un subtipus d'agressió que inclou l'existència d'intenció de fer mal directament o indirectament per aconseguir un fi.

FIGURA 1. DIAGRAMA DE LES RELACIONS ENTRE ELS CONCEPTES DE VIOLÈNCIA, MALTRACTAMENT, AGRESSIÓ I CONDUCTA ANTISOCIAL



Del Barrio, Martín, Almeida i Barrios (2003).

2.3.2. Dificultats en la metodologia d'investigació

Molts estudis tenen en compte únicament la variable "repetició en el temps" relacionada amb la freqüència. Les xifres d'assetjament augmenten estadísticament en els estudis que empen com a mesura la suma de tota una possible escala de freqüència: "alguna vegada, moltes vegades i sempre." En canvi, les xifres baixen estadísticament si només tenen en compte com a mesura la variable "sempre". Una altra dificultat es troba en la mateixa anàlisi estadística emprada en els diferents estudis. A vegades es parteix dels agressors, altres dels agredits i altres dels observadors (Felip i Jacas, 2007).

En aquest sentit, Olweus deia que un de cada set alumnes hi estaven implicats com a agressors o víctimes amb una freqüència de “de tant en tant i molt sovint”. Però altres estudis han indicat que fins al 63% d'alumnes anglesos de secundària en són víctimes (Allen, 2004).

Un exemple nacional d'aquesta disparitat de dades la trobam entre els estudis als quals es refereix la taula 1 i que, com es pot comprovar a través de l'estudi Save the Children (2016), l'1,2% dels alumnes a l'Estat espanyol són víctimes freqüents d'assetjament (Save the Children, 2016). En canvi, Piñuel i Oñate (2006) a l'Informe Cisneros, que s'elabora amb alumnes de 7 a 18 anys, conclou que l'edat de més incidència de l'assetjament escolar és la de 7 anys (amb un grau de victimització del 43%) i que va baixant progressivament amb l'edat.

Altres diferències que dificulten l'anàlisi de la qüestió són la disparitat d'instruments d'avaluació.

Tot i que un dels instruments més utilitzats és la tècnica del qüestionari (com el d'Olweus), també se n'utilitzen d'altres, com l'observació de diferents contextos, sociogrames, entrevistes semiestructurades, escales de clima socials, activitats per crear confiança i parlar de l'assetjament. Per avaluar-ho de forma objectiva és important garantir l'anonimat i crear un clima de confiança (Orte i March, 1996).

2.4. Factors descriptius i explicatius de l'assetjament escolar

La investigació ha passat de descriure l'assetjament escolar i les característiques dels integrants a fer una anàlisi dels factors explicatius de l'assetjament escolar des d'una perspectiva grupal i sociocultural.

2.4.1. Tipus

Les primeres investigacions d'Olweus estaven dirigides a l'estudi de l'assetjament directe, considerat per les agressions físiques i l'abús verbal. Més endavant, altres autors, com Björkqvist o Crick, han destacat la importància de l'assetjament indirecte (com els rumors) i l'exclusió social per fer sofrir la víctima (Allen, 2004). L'Informe del Defensor del Poble (1999) assenyalava tres tipus de maltractament: físic, verbal i mixt.

Martínez (2012) assenyalava els següents tipus de maltractament:

- *Maltractament verbal*: insultar, posar malnoms, parlar malament i rumors.
- *Exclusió social*: ignorar i no deixar participar.
- *Maltractament físic*: amagar coses, rompre coses i robar coses.
- *Agressió a les pertinences*: obligar a fer coses que no es vol i amenaçar amb objectes.
- *Ciberassetjament escolar*: enviar missatges a través d'SMS, WhatsApp, Tuenti, Facebook, etc. per amenaçar, insultar o riure; eliminar de les xarxes socials i excloure dels xats; difondre fotografies, imatges o missatges per utilitzar-los en contra, gravar amb el mòbil per obligar a fer coses que no es vol fer i suplantar la identitat.
- *Agressió sexual*: assetjar sexualment.

Respecte al ciberassetjament escolar, estan sorgint nous termes, la majoria dels quals són anglosaxons (Vives et al., 2014):

- *Resposta irada o flaming*: discussió iniciada a Internet i que s'expandeix.
- *Harassment*: assetjament a través de missatges.
- *Denigration*: a través de rumors a la web.
- *Impersonation*: suplantació d'identitat a la web per enviar missatges ofensius.
- *Trickery*: difondre secrets a través de la xarxa.
- *Exclusió de grups virtuals*
- *Cyberstalking*: assetjament i denigració intens i repetitiu.
- *Cyberamenaces*: normalment associades a les formes anteriors d'assetjament virtual.

També trobam formes de maltractament que no es duen a terme entre iguals:

- *Sexting*: enviament d'imatges amb contingut sexual sense autorització.
- *Grooming*: seducció d'un menor per dur a terme una agressió sexual.
- *Happy slapping*: gravació i difusió d'agressions.
- *Pesca o phishing*: suplantació d'identitat.
- *Dating violence*: violència entre parelles d'adolescents.

Finalment, Avilés et al. indiquen tres criteris no excloents per poder classificar l'assetjament entre iguals (Monelos, 2015):

1r. D'acord amb la **forma**:

Físic (sobre les persones i pertinences); *verbal*; *psicològic*; *social* (d'exclusió social o relacional); *focal* (focalitzats en algun aspecte concret: homofònic, racista, necessitats educatives especials, sexual...).

2n. D'acord amb el **fons** o les intencions de qui actua i els efectes que té sobre els destinataris:

Provocació, ridiculització, exclusió, difamació, humiliació, suplantació de la personalitat, xantatge, dominació-submissió.

3r. D'acord amb l'**escenari**:

Presencial i real, virtual (ciberassetjament escolar).

2.4.2. El context i el lloc on passa

Olweus investigà la dinàmica de 40 escoles a l'hora de l'esbarjo i es va centrar en la quantitat de supervisió que hi havia per part del professorat. Hi havia una correlació negativa entre la incidència d'assetjament escolar i la concentració de professorat. També va concloure que, tot i que era un mite pensar que hi ha més assetjament escolar a les grans ciutats, hi ha una tendència més baixa en col·legis rurals que urbans. A Espanya Díaz Aguado et al. amplien el concepte d'assetjament

escolar dins els centres educatius al context de l'oci. En els seus estudis mostraren que, tot i que també hi ha incidència d'assetjament escolar en els entorns d'oci, la incidència és més baixa que en els centres educatius (Allen, 2004).

Els llocs menys supervisats tenen més incidència d'assetjament que altres amb supervisió. En aquest sentit, Orte indica que el 28,8% dels alumnes han manifestat que l'assetjament té lloc als patis; el 7,6%, a classe, i el 18,2%, a qualsevol lloc (Orte et al., 2000).

2.4.3. Edat i sexe

Respecte a l'edat, tendeix a situar-se entre els darrers cursos de primària i els primers de secundària. Tot i això, aquesta afirmació és molt polèmica. En aquest sentit, alguns estudis diuen que la incidència baixa amb l'edat, com diu Jiménez (2007):

Shäfer y col. (2005) exponen que, en general, la ratio de incidència en víctimes disminuye de la escuela primaria a la secundaria [...] de 15% a 35% según qué estudios se analicen en primaria; y en secundaria los niveles se mantienen entre el 5% y el 16%.

La importància del factor del gènere en el fenomen de l'assetjament escolar és indiscutible. Hi ha més implicació masculina en el comportament agressiu i violent. Per tant, els estudis mostren més presència masculina en el maltractament entre iguals, sobretot com a agressors. Pel que fa a la victimització, no hi ha acord. Olweus manifesta que el 80% de les víctimes són nins; Smith, el 1999, equiparava els dos sexes amb el rol de víctima, però sembla que estudis més recents com els de Veenstra, de 2005, mostren més implicació de les nines com a víctimes (Ortega, 2010). Aquesta manca de consens també existeix amb el ciberassetjament escolar (Vives, 2014).

Respecte al rol dels observadors, Salmivalli i col. consideren que hi ha un percentatge més alt de nins en els rols d'animadors i ajudants dels agressors que de nines, les quals es distribueixen més freqüentment en el rol de defensores. Aquestes tendències ja es veuen en les edats d'infantil (Ortega, 2010).

Felip (2007) compara els diferents estudis publicats a Espanya i arriba a les conclusions següents:

- El maltractament físic directe i l'exclusió social són els dos tipus d'assetjament que més es troben a primària, però disminueixen a secundària.
- El maltractament verbal augmenta en percentatge a secundària.
- El maltractament verbal és el tipus més estès en totes les etapes.
- La majoria d'alumnes maltractadors provenen de la mateixa aula.
- Hi ha més incidència en els nins que en les nines.
- Els nins assetgen més físicament, tant directament com indirectament.
- Les nines assetgen més en relació amb l'exclusió social. L'assetjament físic és molt baix.
- L'edat de més incidència correspon amb el darrer curs de primària i el primer cicle de secundària.

2.4.4. Causes de les conductes de maltractament entre iguals

Monelos (2015) assenyala possibles causes que poden acabar generant la conducta de maltractament:

• PERSONALS

Hi ha variables psicoemocionals: impulsivitat, manca d'empatia, dèficit d'estratègies per a l'autocontrol, etc., que causen situacions de conflicte, dificultats de relació entre docent i alumne, com ara rebuig vers els companys de classe. El fet de no sentir-se acceptat, inclòs en l'escola o en la societat són factors que predisposen a ser la causa o l'efecte d'una agressió dins el centre.

• FAMILIARS

La falta d'autoritat dels pares o la sobreprotecció són considerats factors determinants basats en la teoria del vincle: la crueltat i la manca de compassió s'expliquen per la manca de vincle en la infància; en l'aprenentatge vicari: si es creix en una família on hi ha violència, s'actua amb la mateixa tendència; en deformacions educatives: els fills de pares amb un estil parental massa autoritari, massa permissiu o incoherent no tenen un model clar de comportament i actuen moguts per impulsos passionals o emotius, sense control de la raó.

• SOCIALS

L'escola reproduceix el sistema de normes i valors de la societat. Els valors socials inadequats, com ara la violència, la injustícia, la insolidaritat, l'interès excessiu pels doblers, el rebuig dels dèbils i pobres, el maltractament i la intolerància poden provocar dos tipus de violència cap als alumnes: la violència estructural (derivada de l'organització social i econòmica) i la violència present en els mitjans de comunicació.

• TIPUS DE RELACIONS ENTRE IGUALS

Si basam la relació en la competitivitat i no es cultiva la cooperació, fomentam l'agressió en lloc de l'empatia i la resolució dels problemes. L'adaptació social i emocional d'un nin depèn de la seva relació amb els companys i el rebuig cap a un alumne pot provocar-li agressivitat, absentisme, manca de rendiment, dificultats psíquiques...

• CENTRES

Es considera la necessitat d'organització i estructuració de cada centre amb normes objectives de conducta, aprovades per tota la comunitat educativa. Quan un alumne no coneix les normes, no sap com actuar i apareixen els problemes. També s'ha de promoure la participació de les famílies.

2.4.5. El cercle de l'assetjament escolar. Característiques d'aquest fenomen grupal

Diversos autors identifiquen les reaccions i rols dels alumnes implicats en la violència escolar amb el terme *cercle de l'assetjament escolar*, com Sutton i Smith (1999) i Olweus (2001), i diferencien les categories següents (Monelos, 2015, i Ortega, 2010):

- *Agressors o bullies*: estudiants que tenen la iniciativa de maltractar els companys i n'instiguen altres perquè ho facin.

- *Ajudants* o assistents: seguidors més passius que els anteriors. Els donen suport i actuen en segon pla.
- *Animadors* o reforcers: aquells que reforcen la conducta dels intimidadors incitant-los, rient o mirant el que fan. Són el públic dels agressors.
- *Víctimes* o víctims: estudiants que suporten la conducta agressiva.
- *Defensors de les víctimes* o defensors: qui dona ajuda a les víctimes a través de l'acció directa enfrontant-se als intimidadors o, indirectament, quan consolen les víctimes i els donen suport.
- *Els que en passen* o outsiders: aquells que no fan res i que es queden fora de la situació de maltractament.
- *La resta d'estudiants*

Participació del grup

La investigació de Cerezo i Esteban és una de les primeres investigacions estatals en què es destaca la importància de les dinàmiques grupals i els rols en el grup en el manteniment de la intimidació escolar. Amb aquest estudi, el 1996, Cerezo elaborà la primera tesi de l'Estat espanyol sobre assetjament escolar, titulada *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying* (Cerezo, 1996).

La motivació per maltractar els altres deriva, en part, del desig d'obtenir una alta consideració dins el grup. Els agressors, nins i adults, valoren el domini i el prestigi social, i en la mateixa mesura, tenir metes instrumentals, com ser respectats i admirats entre els companys, es relaciona amb el tipus d'agressivitat proactiva de l'assetjament escolar. Alguns estudis demostren que els agressors proactius són populars i considerats poderosos, la qual cosa consolida el seu prestigi. Com que els agressors seleccionen les víctimes (submises, físicament dèbils, en posició de rebuig i que no agredeixen a la majoria) la majoria de companys no els consideren una amenaça i la seva conducta augmenta la popularitat dins el grup. De fet, l'agressor sol esperar que hi hagi públic per agredir la víctima seleccionada. Els espectadors, per tant, tenen un efecte molt important en les situacions d'assetjament.

Malgrat que la majoria de nins tenen actituds negatives cap a l'assetjament escolar, poques vegades ajuden la víctima o hi intervenen. Un motiu d'aquest fet pot ser perquè volen millorar el seu estatus diferenciant-se de les víctimes i l'altre motiu és per autoprotecció, ja que quan es posen de part de l'agressor disminueix el risc que siguin assetjats (Ortega, 2010).

Característiques dels alumnes que ajuden

Tot i que el paper dels observadors quant al suport a l'agressor o la víctima pot tenir relació amb el grau d'amistat, un factor important que mantindrà l'assetjament és l'actitud de les persones que el presenciïn sense participar-hi. En aquest sentit, la majoria dels nins i nines tenen una actitud negativa cap a l'assetjament escolar i mostren empatia cap a les víctimes (Allen, 2010).

Tot i això, les dones tenen més empatia que els homes, i s'identifica una tendència a la baixa amb l'edat pel que fa al nivell d'empatia, sobretot en els nins. Aquests autors suggereixen que això és

degut als valors que es consideren més “masculins”, com ara no mostrar por davant els altres, saber defensar-se davant un atac i desenvolupar una actitud en el grup que mostri que la víctima s'ho mereix de qualque manera. El fet que hi hagi més empatia i més actituds negatives cap a l'assetjament escolar a primària potser afavoreix l'eficiència de la intervenció preventiva en aquest nivell.

És fonamental que es fomenti la intolerància cap a l'assetjament escolar en el grup sencer per tal que la pressió social descoratgi les conductes agressives d'aquest tipus.

Respecte a la intel·ligència emocional i la capacitat d'aturar les situacions d'assetjament, Allen (2004) observa que la intel·ligència emocional dels observadors que impedeixen situacions d'assetjament sense demanar ajuda a un adult és superior a la resta d'observadors i, a més, que tenen menys possibilitats de tornar-se víctimes dels altres.

Els alumnes que aturen les situacions d'assetjament escolar sense ajuda d'un adult tenen una intel·ligència emocional més alta, i a més, saben cercar solucions actives per als companys i per si mateixos, d'acord amb la seva realitat.

Les habilitats emocionals, per tant, influeixen directament en el bloqueig de les agressions.

Els nivells més baixos d'intel·ligència emocional corresponen al grup d'observadors passius davant l'assetjament escolar. Els programes d'intervenció, doncs, han de propiciar una actitud negativa cap a la passivitat a més de fomentar les habilitats emocionals.

Allen observa, d'altra banda, que els agressors tenen deficiències en quasi tots els constructes de la intel·ligència emocional.

Segons Ortega (2010), altres característiques dels alumnes que ajuden a les víctimes són les següents:

1. Presència d'empatia afectiva. No és suficient l'empatia cognitiva, no basta comprendre, també s'ha de compartir.
2. L'autoeficiència per defensar-se influeix en la conducta defensora del nin. Aquells a qui els pareix fàcil defensar una víctima tenen més probabilitat de defensar-se a si mateixos. És important, doncs, donar estratègies segures per ajudar els companys victimitzats.
3. Posició social dins un grup de companys. Els alumnes amb un estatus social més alt tenen més probabilitat de posar-se en el lloc de la víctima. Potser la confiança en la seva seguretat en el grup faci que estiguin més disposats a adoptar conductes defensores pel poc risc que tenen de convertir-se en víctimes. D'altra banda, els nins i nines que donen suport o defensen les víctimes potser pensen que és el que els pares i amics esperen d'ells, i tenen tendència a tenir amics que els donen suport.

Característiques dels grups classe protegits

Característiques del conjunt classe i la seva influència en la seva resposta global respecte a reforçar o donar suport a l'agressor, defensar a les víctimes o mantenir-se al marge:

1. Les normes internes de cada classe ho expliquen en part. Si se sap que l'assetjament escolar es considera com una falta normativa, hi ha menys possibilitats que es produeixi.
2. Les classes amb alumnes amb conductes de suport a l'agressor magnifiquen la victimització.
3. Les classes amb alumnes amb conductes de suport a la víctima minimitzen la situació i protegeixen les possibles víctimes. A més, aquesta actitud modera les actituds de risc com l'ansietat i el rebuig cap als companys.

3. CONCLUSIONS

L'estudi sobre l'assetjament escolar ha passat de ser una anàlisi descriptiva elaborada des d'una perspectiva més clínica a una anàlisi dels factors que influeixen en l'assetjament basats en perspectives sistèmiques (grupals i socioculturals). Tota la investigació duta a terme sempre serà útil per seguir avançant. Com diu Jiménez (2007: 101):

[...] nos ha aportado características personales y psicológicas de los implicados y sus familias, así como la visión cognitiva y la teoría de la mente de agresores y víctimas, que han informado de ciertos factores de procesamiento de la información social y de los mecanismos de desconexión de la empatía que los diferencian. Por otro lado, la perspectiva grupal, sobre todo la vertiente sociocultural y ecológica nos ha permitido dar significación a los hechos violentos dentro de un contexto sistémico en el que en cada uno de los actos concretos hemos de ver reflejos de influencias que van desde la misma estructura social y familiar a estructuras escolares como la organización escolar, los fines educativos y objetivos específicos de cada escuela, las relaciones convivenciales de los profesores entre sí, de éstos con los estudiantes y de los estudiantes entre sí.

Els programes contra l'assetjament escolar han d'incloure, doncs, propostes globals i propostes concretes. Les accions universals es refereixen a influir en el grup i desenvolupar en tots els nins la capacitat de comportar-se de forma constructiva, d'assumir la responsabilitat de no afavorir l'assetjament escolar i de donar suport a les víctimes. Les accions concretes es refereixen a saber com actuar quan es detecta un cas d'assetjament. Així, els adults assumim les responsabilitats de posar fi a una situació que provoca dolor i malestar i oferir el suport necessari, i els companys de classe, que també són necessaris per a la intervenció, tenen l'oportunitat de donar suport i protecció a la víctima. Així, participen en la millora de la construcció dels seus propis espais de vida.

Lògicament, la solució de l'assetjament escolar està dins l'escola. Tot i que sabem que l'assetjament escolar pot passar en qualsevol centre, també hem de tenir en compte que la majoria de les relacions que s'estableixen a les aules són sanes i equilibrades. S'hi coopera i els alumnes reben el suport que necessiten. D'aquí la importància de seguir investigant des d'aquesta visió resilient dels alumnes i del sistema educatiu.

Al mig de la dificultat hi ha l'oportunitat. Albert Einstein.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Allen, S. (2004). "Inteligencia emocional y bullying". Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid [recuperat a <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fsl/ucm-t28681.pdf>].

Álvarez, (2014). "Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar". Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. [recuperat a <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39752/te.pdf?sequence=1>]

Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Tesis doctoral.

Defensor del Pueblo (1999). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Madrid.

Del Barrio, C; Martín, E., Almeida, A., Barrios, A. (2003). "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico". *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació (2011). "Sobre el *ciberbullying*. Guia pel professorat". Universitat de les Illes Balears [disponible a <http://pape.uib.es/sites/default/files/cyberbullying%20definitiu%20castell%C3%A0.pdf>].

Escoda, M., Vives, M., Pozo, R., Pascual, B., Gomila, M.A. (2013). "Evolución de la convivencia escolar. Pautas y estrategias para la gestión del conflicto desde una perspectiva globalizada (UIB)". A Pérez, M. del C., Molero, M. Del Mar (eds.) *Contextos psicológicos y educativos*. Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología. Almería, 141-147.

Felip, N. (2007). "El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones". A Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J., Yuste, N. *Situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo Editorial Universitario, p. 15-18.

Govern de les Illes Balears (2011). *Estudi sobre convivència escolar als centres de secundària de les Illes Balears*. Conselleria d'Educació.

Jiménez Vázquez (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral.

Martínez, P. (coord.) (2012). *El maltrato entre iguales en educación primaria y ESO*. Bilbao: Instituto de Evaluación e Investigación Educativa. <http://www.lsei-evei.net/cast/pub/indexpub.htm>.

Monelos Muñiz, M. E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de educación secundaria de La Coruña*. Universidad de la Coruña. Tesis doctoral.

Morita Yohji (eds.) (2001). *Ijime no Kokusai Hikaku Kenkyu (The Comparative Study on Bullying in four Countries)*. Tokyo: Kaneko Shobo.

Observatorio de Convivencia (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en ESO*. Ministerio de Educación.

ODDM (2005). *Acoso escolar (bullying)*. Conselleria de Presidència i Esports. Govern de les Illes Balears.

Olweus, D. (1994). *Bullying at School*. Blackwell Publishers.

Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Author.

Orte, C., March, M. X. (1996). "El bullying versus el respeto a los derechos de los niños. La escuela como espacio de disociación". *Pedagogia Social*, 47-62.

Orte, C., Ballester, L., Touza, C., Ferrà, P., March, M. X., Escoda, M. (2000). *Estudio sobre el bullying en la población de 3 a 16 años de un colegio concertado de Palma de Mallorca*. Palma: Mimeo.

Orte, C., Touza, C., Ballester, L., Ferrà, P. (2004). "Bullying, els nens es maltracten". *Revista Tresquarts*, 17. Publicació de la Direcció General de Joventut. Conselleria de Presidència i Esports. Govern de les Illes Balears.

Orte, C., Vives, M., Escoda, M. (2015). "La convivencia escolar". A March, M. *Pedagogia social*. Octaedro.

Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial. Madrid.

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A. (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Pikas, A. (1989). "The Common Concern Method for the treatment of mobbing". A Roland, E., Munthe, E. (eds). *Bullying: an international perspective*. David Fulton in association with the Professional Development Fundation, London, 91-104.

Piñero Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y roles en la dinámica bullying de los estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Universidad de Murcia. Tesis doctoral.

Piñuel, I., Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Rodríguez Mayoral, J. M. (2005) *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral.

Roland and Munthe (1989). *Bullying: An international perspective*. London.

Save the Children (2016). "Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia". Save the Children España.

Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (1989). *The Nature of school bullying. An international perspective*. London: Editorial Roudledge.

Smith, P., i Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Suton, J., i Smith, P.K (1999). "Bullying as a grup process: An adaptation of the participant role approach" a *Agressive behavior*. Vol 25. Cap 2, 97-111

Sureda, J., Rigo, E., Comas, R., Servera, A. M., Morey, M., Mut, B. et al. (2009). *El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les Illes Balears*. Palma: Ibit. [Recuperat, el 16 de juny de 2016, de: http://www.ibit.org/dades/doc/2625_ca.pdf]

Vives, M., Sánchez, C., Orte, C., Macías, L. (2014). "El cyberbullying. Conocer para actuar". INNODOCT. València.