



FUNDACIÓ
BARÇA

Cap **na** fora de joc
nen

COL·LECCIÓ FUNDACIÓ

INFORME SOBRE L'ASSETJAMENT I EL CIBERASSETJAMENT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A CATALUNYA

FRANCESC SIDERA
ELISABET SERRAT
JORDI COLLELL
GEORGINA PERPIÑÀ
SARA AGELL
ROBINSON ORTIZ
ANNA AMADÓ
CARLES ROSTAN

INFORME COMPLET



INFORME SOBRE L'ASSETJAMENT I EL CIBERASSETJAMENT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A CATALUNYA

FRANCESC SIDERA

ELISABET SERRAT

JORDI COLLELL

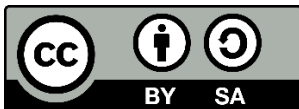
GEORGINA PERPIÑÀ

SARA AGELL

ROBINSON ORTIZ

ANNA AMADÓ

CARLES ROSTAN



Avís legal

Aquesta obra està subjecta a una llicència Reconeixement 3.0 de Creative Commons. Se'n permet la reproducció, la distribució, la comunicació pública i la transformació per generar una obra derivada, sense restricció sempre que se'n citi el titular dels drets (Universitat de Girona). La llicència completa es pot consultar a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/deed.ca>

© dels textos: els autors

Edita: Fundació Barça / Grup de Recerca Llenguatge i Cognició - Universitat de Girona

Publica: Universitat de Girona-Servei de Publicacions

ISBN: 978 84 8458 592 3

Barcelona / Girona, octubre 2021



ÍNDEX

PRESENTACIÓ	5
1. LA VEU D'INFANTS, MESTRES, FAMÍLIES I PSICOPEDAGOGS	7
1.1 INTRODUCCIÓ	7
1.2 MÈTODE	12
1.2.1 MOSTREIG	12
1.2.2 PARTICIPANTS	12
1.2.3 INSTRUMENTS	14
1.2.4 PROCEDIMENT	17
1.3 RESULTATS	20
1.3.1 RESULTATS EN ELS INFANTS	20
1.3.2 RESULTATS EN LES FAMÍLIES	34
1.3.3 RESULTATS EN ELS MESTRES	43
1.3.4 RESULTATS EN ELS PSICOPEDAGOGS	50
1.4 DISCUSSIÓ	53
1.4.1 INFANTS QUE SÓN VÍCTIMES	53
1.4.2 INFANTS QUE SÓN AGRESSORS	57
1.4.3 INFANTS QUE SÓN VÍCTIMES/AGRESSORS	58
1.4.4 INFANTS QUE SÓN OBSERVADORS	59
1.4.5 FAMÍLIES DE VÍCTIMES	60
1.4.6 FAMÍLIES D'AGRESSORS	63
1.4.7 FAMÍLIES D'OBSERVADORS	63
1.4.8 MESTRES	64
1.5 CONCLUSIONS DE L'ESTUDI EM PÍRIC	68
2. BONES PRÀCTIQUES CONTRA L'ASSETJAMENT	71
2.1 LA INTERVENCIÓ EN ASSETJAMENT I CIBERASSETJAMENT	72
2.1.1 TIPUS D'INTERVENCIÓ	73
2.1.2 ÀMBIT D'INTERVENCIÓ	76
2.1.3 A QUINA EDAT INTERVENIR?	76
2.1.4 L'ENFOC ESCOLAR INTEGRAL	78



2.2 PREVENCIÓ PRIMÀRIA.....	81
2.2.1 PARTICIPACIÓ DELS INFANTS EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA.....	81
2.2.2 PARTICIPACIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU I DEL PROFESSORAT EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA.....	82
2.2.3 PARTICIPACIÓ DE SERVEIS EXTERNS AL CENTRE EDUCATIU EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA.....	83
2.2.4 PARTICIPACIÓ DE LA FAMÍLIA EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA.....	83
2.2.5 ACCIÓ TUTORIAL.....	84
2.3 PREVENCIÓ SECUNDÀRIA.....	85
2.3.1 PARTICIPACIÓ DELS INFANTS EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA.....	85
2.3.2 PARTICIPACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'EQUIP DIRECTIU EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA.....	87
2.3.3 PARTICIPACIÓ DE SERVEIS EXTERNS ALS CENTRES EDUCATIUS EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA.....	89
2.3.4 PARTICIPACIÓ DE LA FAMÍLIA EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA.....	90
2.3.5 ACCIÓ TUTORIAL.....	90
2.4 PREVENCIÓ TERCIÀRIA.....	92
2.4.1 PARTICIPACIÓ DELS INFANTS EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA.....	92
2.4.2 PARTICIPACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'EQUIP DIRECTIU EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA.....	93
2.4.3 PARTICIPACIÓ DE SERVEIS EXTERNS ALS CENTRES EDUCATIUS EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA.....	94
2.4.4 PARTICIPACIÓ DE LA FAMÍLIA EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA.....	95
2.5 FORMACIÓ.....	96
2.6 PROGRAMES D'INTERVENCIÓ.....	100
2.6.1 METODOLOGIA.....	102
2.6.2 AVALUACIÓ.....	102
2.6.3 INSTRUMENTS.....	103
2.6.4 SEGUIMENT I AVALUACIÓ DELS PROGRAMES D'INTERVENCIÓ.....	104
2.7 ALGUNS PROGRAMES DE PREVENCIÓ.....	106
2.8 ADAPTACIÓ A LES CARACTERÍSTIQUES ESPECÍFIQUES DE LA POBLACIÓ DIANA.....	113
2.8.1 COL·LECTIUS MINORITARIS.....	113
2.9 BONES PRÀCTIQUES: CONCLUSIONS.....	115
3. REFERÈNCIES.....	117
APÈNDIXS.....	127
APÈNDIX 1. QÜESTIONARI PER L'ALUMNAT.....	127
APÈNDIX 2. QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES.....	133
APÈNDIX 3. QÜESTIONARI PER A MESTRES.....	139
APÈNDIX 4. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PER ALS PSICOPEDAGOGS.....	142

PRESENTACIÓ

Aquest informe està organitzat en dues parts, que es detallen breument a continuació.

En la primera part, titulada “La veu d’infants, mestres, famílies i psicopedagogs”, consisteix en un estudi empíric sobre el fenomen de l’assetjament a l’educació primària a Catalunya, en què s’ha intentat recollir les perspectives dels seus actors principals implicats. Atès que la recerca sobre prevalença d’assetjament i ciberassetjament a l’educació primària és limitada i que no existeix cap estudi de prevalença de tot Catalunya sobre aquest tema, l’objectiu principal d’aquest estudi empíric és conèixer la prevalença de l’assetjament i el ciberassetjament a l’etapa d’educació primària a Catalunya. Per altra banda, considerant que els estudis sobre la prevalença ens aporten una informació limitada, ja que no ens indiquen les causes del fenomen ni la forma de reduir-lo, també es pretén estudiar quines són les raons i les conseqüències de l’assetjament i el ciberassetjament, com actuen els diferents agents implicats en aquestes situacions i quina relació hi ha entre els comportaments de victimització i agressió dels infants. Alhora, també s’ha analitzat quina percepció tenen les víctimes i els agressors de la seva experiència, què opinen les famílies, els mestres i els psicopedagogs sobre les necessitats, suports i actuacions que calen en situacions d’assetjament, quin grau de coneixement i comunicació tenen les famílies amb els seus fills, o com es relaciona l’accessibilitat a Internet amb el ciberassetjament, entre d’altres qüestions. L’assoliment de tots aquests objectius ens permetrà tenir una visió global de l’assetjament escolar a l’educació primària de Catalunya, que permeti fer visible la mirada dels infants, famílies, mestres i psicopedagogs sobre aquesta problemàtica, que ajudi a sensibilitzar de la gravetat d’aquest tipus de comportaments i, finalment, que promogui la recerca de les formes d’intervenció més adequades per prevenir i donar respostes a aquest fenomen.

La segona part té la finalitat de, a través d’una revisió de la literatura, identificar i comentar actuacions adequades en relació amb l’assetjament i el ciberassetjament amb l’objectiu d’oferir pautes i models de referència per tal d’abordar aquest fenomen. Específicament, es pretenen identificar els actors implicats en les bones pràctiques cap a l’assetjament en edats escolars, els factors rellevants que s’han de tenir en compte a nivell individual, escolar i social, i finalment els programes i elements d’intervenció eficaços enfront de l’assetjament escolar i el ciberassetjament.

1. LA VEU D'INFANTS, MESTRES, FAMÍLIES I PSICOPEDAGOGS

1.1 INTRODUCCIÓ

L'assetjament (o *bullying*) es pot descriure com un abús sistemàtic i intencional de poder cap a un individu, que es pot dur a terme per una persona o un grup, i que pot causar malestar o dany físic, psicològic, social o educatiu. Tot i que l'assetjament pot donar-se en varis contextos i no només a la infància, l'assetjament escolar és particularment preocupant donada la seva generalització i la falta de capacitat dels infants per defensar-se. Aquest abús de poder pot ser de molts tipus: físic (cops de puny, empentes), verbal (insults), relacional (humiliar, escampar rumors, excloure d'un grup) o digital (ridiculitzar algú en un xat). A més, aquestes diferents formes poden succeir directament, en les quals l'agressor s'identifica clarament, o indirectament, sense que la persona que el rep hi sigui present o sense que la víctima pugui identificar l'acte d'agressió o qui és l'agressor. Psicològicament poden representar una major afectació les formes indirectes, ja que la víctima incorpora sentiments d'autoinculpació, en no atribuir una causa externa clara al seu patiment. Les formes directes solen ser més pròpies dels nens, mentre que les indirectes són més usuals en les nenes (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, i Lumpkin, 2014; Smith, 2014; Smith i Sharp, 1994).

Cal tenir en compte que l'assetjament també es pot donar en espais virtuals, i llavors és quan parlem de ciberassetjament, que difereix de l'assetjament tradicional en les següents característiques: l'anonimat, la difusió social, la falta de supervisió, la creixent accessibilitat a les interaccions online (Della Cioppa, O'Neil, i Craig, 2015), la manca de contacte directe cara a cara i la prolongació de la conducta en el temps (Calmaestra et al., 2016). De fet, existeix el debat de si el ciberassetjament és un tipus d'assetjament o si, considerant les seves característiques específiques, és un fenomen diferent (Slonje, Smith i Frisen, 2013). Per exemple, Slonje et al. posen en dubte que en el cas del ciberassetjament hi hagi una situació de poder de l'agressor. També creuen que s'ha de reconsiderar l'aspecte de la repetició en el context online, ja que penjar una sola vegada un contingut ofensiu pot ser una ofensa permanent. Per la seva banda, Faccio, Iudici, Costa i Belloni (2014) posen l'èmfasi en què la diferència rau en el dany en la imatge social de la persona i en el paper que tenen els adults en el ciberassetjament, els quals poden ser exclosos del procés.

Des que a l'any 1970 Dan Olweus va iniciar els seus estudis on es feia palès l'impacte de l'assetjament en el benestar i l'ajust social dels nois i noies que el pateixen i el cometien, les investigacions han mostrat que l'assetjament escolar pot donar lloc a problemes psicològics com ara depressions, ansietat, baixa autoestima, trastorns psicossomàtics, símptomes d'estrès post-traumàtic, trastorns psicòtics, ideació

suïcida i/o intents de suïcidi (UNESCO, 2017), uns efectes que es poden mantenir al llarg de la vida (Stuart i Jose, 2014). A més, els nens i les nenes que pateixen assetjament experimenten una davallada en la satisfacció vital i l'ajust social. Per altra banda, l'assetjament també està associat amb aspectes negatius en els agressors. Per exemple, Luukkonen, Riala, Hakko i Räsänen (2011) mostren que els perpetradors d'assetjament tenen més conductes d'addicció, més trastorns de conducta i cometem més delictes. I el que és molt important, tant els perpetradors com les víctimes poden repetir patrons de conducta agressiva anys després dels episodis d'assetjament en les seves relacions properes. L'assetjament també té un fort impacte en el clima acadèmic. L'escola pot esdevenir un lloc amenaçador per a la persona que el pateix, però també un lloc insegur per al conjunt de la població escolar. Conseqüentment l'assetjament afecta l'aprenentatge formal, interferint en la concentració i participació en les activitats de l'escola, així com en les habilitats socials, incrementant el risc de desenvolupar relacions socials conflictives (veure Mitchell, 2018).

L'assetjament no té lloc únicament en l'educació secundària sinó que fins i tot es constaten conductes d'assetjament a l'educació infantil. S'han observat patrons de victimització a les llars d'infants de Noruega i Suïssa (veure Alsaker i Nägele, 2008), així com al Regne Unit, Espanya i Itàlia (Monks, Ortega, i Torrado, 2002; Ortega, Monks i Romera, 2013), però no només a Europa sinó també a d'altres països d'Àsia, Amèrica del Nord, Amèrica del Sud i Austràlia (veure Monks, 2011). L'agressió física i la relacional són dues formes clarament identificables en nens en l'edat preescolar (Brendgen, 2012). Tot i que aquestes conductes d'assetjament revesteixen unes característiques diferenciades d'aquelles que es donen en edats més avançades (per exemple, solen ser directes i tenen un patró de victimització inestable), i no són considerades pròpiament com a assetjament per a alguns investigadors (veure Ortega et al., 2013), sí que posen de manifest la necessitat d'actuar de manera primerenca per tal de prevenir la seva instauració i cronicitat. Un estudi de Garaigordobil i Oñederra (2008) mostra que la major incidència d'assetjament es dona entre els 10 i els 12 anys. Per tant, si es vol prevenir que aquests comportaments assoleixin proporcions elevades, s'han de fer estudis en l'educació primària per elaborar intervencions apropiades als nens i nenes d'aquestes edats. Cal tenir present que l'assetjament és un fenomen que s'alimenta i creix en el grup, on tots els membres hi juguen un rol. Olweus (2001) ho explicita clarament en l'anomenat "cercle de l'assetjament", en el que se situen els diferents actors: agressor, víctima, seguidors, observadors no implicats, defensors, possibles defensors... Hem de contemplar doncs aquest fenomen des d'una òptica dinàmica i relacional que –a més de la intervenció individual–, sempre ha de considerar l'actuació en el grup-classe, i fins i tot, el posicionament de tota la comunitat educativa.

Pel que fa a les dades de prevalença de l'assetjament, aquestes varien molt. Un estudi de l'any 2012 de la *World Health Organization* realitzat amb nois i noies de 10, 13 i 15 anys de 43 països mostrava que els percentatges de les víctimes d'assetjament varien entre el 2% i el 32%, i els de perpetradors entre l'1% i el 36% (Hymel i Swearer, 2015). En el nostre país, segons el darrer estudi realitzat a secundària a nivell estatal per *Save the Children* (Calmaestra et al., 2016), el 9.3% d'alumnes enquestats afirmen ser víctimes d'assetjament escolar i el 6.9% de ciberassetjament, essent Catalunya una de les cinc comunitats autònomes amb més casos manifestats de víctimes d'assetjament escolar. En el darrer estudi sobre convivència escolar i seguretat a Catalunya –dut a terme el curs 2016/17–, els resultats mostraven que un de cada deu adolescents patia, almenys un cop per setmana, alguna situació d'assetjament o violència en l'àmbit escolar, i que un 16% de l'alumnat reconeixia que participava de l'assetjament envers altres companys o bé mirava cap a una altra banda (Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya, 2018). En un estudi de Craig et al. (2009) en 40 països trobaren que hi havia diferències de gènere que, tot i la variabilitat segons el país, suggerien que els nens estan més implicats com a agressors que les nenes, cosa que també sembla ocórrer per a les víctimes (Veure Smith, López-Castro, Robinson i Görzig, 2019).

Així doncs, els resultats de la recerca mostren una gran variabilitat en la prevalença de l'assetjament, que s'ha atribuït a factors com la metodologia i els instruments utilitzats, l'etapa del desenvolupament dels nens i les nenes estudiats, i la definició que es faci de l'assetjament. És per aquesta raó que s'ha de ser prudent a l'hora d'interpretar i de treure conclusions sobre l'abast de la problemàtica. Tanmateix, els estudis de prevalença són molt importants com a diagnòstic i presa de consciència del fenomen. A més, l'avaluació repetida de la prevalença és un indicador de l'efecte que tenen les mesures anti-assetjament que s'implementen a les escoles. En aquest sentit, la recollida d'informació sobre la incidència només és una part de la imatge que podem construir sobre l'assetjament, però proporciona una informació valuosa per planificar la prevenció i avaluar-ne l'eficàcia i l'eficiència.

La Convenció sobre els Drets dels Nens aprovada per les Nacions Unides l'any 1989 recull els drets dels nens a la salut, l'educació, la protecció i la igualtat. Cap país pot perseguir aquests objectius si els seus nens i nenes experimenten assetjament a l'escola, interferint en les oportunitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida. Aquest estudi pretén contribuir a fer un diagnòstic del problema en l'educació primària per tal que es puguin proposar mesures que ens permetin caminar cap a la consecució d'escoles segures i efectives.

Pel que fa als mestres, la investigació ha demostrat que una falta de consciència i una intervenció inefectiva en situacions d'assetjament poden portar a conseqüències a llarg termini, com per exemple

baix rendiment acadèmic en agressors i víctimes, depressió i sentiment d'inutilitat en les víctimes, i altres formes de comportament antisocial en els agressors. Així doncs, la capacitat dels mestres d'identificar de manera adequada als agressors i a les víctimes és fonamental per a la prevenció i la intervenció, i tot i això, alguns mestres tenen dificultats per a identificar comportaments d'assetjament perquè: a) sovint aquests comportaments són encoberts (com per exemple els gestos ofensius, l'agressivitat verbal, l'exclusió, la difusió de rumors, el xantatge, o el ciberassetjament); b) els efectes en les víctimes no són observables de manera immediata; i c) es requereix d'una comprensió adequada de les diferents personalitats de l'alumnat i de com els comportaments implicats en l'assetjament es poden presentar de forma diferent segons les característiques individuals de l'alumnat o la seva edat (DeOrnellas i Spurgin, 2017).

Pel que fa a les influències familiars, les investigacions s'han centrat sobretot en el paper que tenen com a factors protectors o de risc de situacions d'assetjament. L'aprenentatge de l'agressivitat en el nucli familiar comença des d'edats molt primerenques, a través de l'observació o sofriment de la violència dels progenitors i del reforçament dels comportaments agressius dels infants. A més, els estils parentals de les famílies dels infants agressors tendeixen a ser autoritaris, conflictius i punitius, mentre que els de les víctimes solen tenir poca autoritat, donar-los poc suport emocional i poques oportunitats per expressar-se. Així doncs, el suport parental està associat a nivells baixos de victimització, però també ajuda als infants agressors a interrompre una possible carrera criminal (veure: Zych, Baldry, i Farrington, 2017; Wang, Iannotti, i Nansel, 2009). A més a més, els progenitors tenen un paper central per a la reducció de les conseqüències d'aquest fenomen en les víctimes (Sawyer, Mishna, Pepler, i Wiener, 2011).

Un elevat nombre d'infants no verbalitzen quan estan patint una situació d'assetjament escolar (Sawyer et al., 2011). A aquesta situació cal afegir-hi que molts progenitors amb fills que són víctimes d'assetjament no són informats per part de l'escola i se n'assabenten a través d'altres progenitors o a partir d'observar canvis en la conducta de l'infant (Harcourt, Green, i Bowden, 2015). Per tant, en molts casos les situacions d'assetjament poden passar desapercebudes. En l'estudi de Sawyer et al., que tenia per objectiu conèixer les percepcions que tenen els pares sobre l'assetjament, com l'entenen i com responen a aquestes situacions, es mostrà que alguns reconeixien directament que el seu fill/a era una víctima, però que molts ho feien identificant l'assetjament a través del malestar dels infants (ansietat, mals de panxa, plors, evitació de l'escola, conseqüències psicològiques i emocionals). Així mateix, algunes propostes que fan els pares perquè els seus fills afrontin aquest fenomen són buscar l'ajuda de la figura adulta, ignorar a l'agressor, o respondre amb represàlies. Un nombre menor de pares ho



enfocaven a través de l'aprenentatge d'habilitats socials per part dels infants, defensa personal o increment de l'autoestima. Els pares també suggereixen propostes en l'entorn escolar que poden afavorir i beneficiar a les víctimes d'assetjament com el contacte amb les famílies dels infants involucrats en una situació d'assetjament, realitzar mediacions, incrementar la supervisió, i establir clares conseqüències davant una situació d'assetjament, entre d'altres (Harcourt et al., 2015).

Tenint en compte tot el que hem exposat, hem considerat necessari que aquest estudi reculli les veus dels infants, dels mestres, de les famílies i dels psicopedagogs, per tal d'incorporar-hi les seves percepcions, neguits, observacions i propostes al voltant d'aquest fenomen.

1.2 MÈTODE

Per a realitzar l'estudi s'ha utilitzat una mostra representativa de l'alumnat de primària d'arreu de Catalunya. Un total de 41 escoles han participat en l'estudi. La mostra d'infants s'ha obtingut en els cursos de 3r a 6è de primària mentre que la mostra de pares i mares i docents s'ha obtingut a través de tots els cursos de primària. Pel que fa als psicopedagogs, es va contactar amb 3 professionals de diferents zones.

1.2.1 MOSTREIG

Per calcular la mostra es van utilitzar les dades disponibles a l'Abril de 2018 al Directori de centres educatius Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquestes dades informaven d'un total de 325.766 alumnes de 3r a 6è en les escoles de primària catalanes, de les quals 220.464 (67.68 %) del sector públic i 105.302 (32.32 %) del sector privat. A partir d'aquestes dades s'ha dut a terme un mostreig probabilístic aleatori estratificat. Les categories que es van tenir en compte per establir els estrats van ser **tipologia de centre** (públic/privat), i **mida del centre** (ZER, escola petita -amb menys de 150 places- i mitjana/gran -més de 150 places-). A més, pel que fa a les escoles públiques petites i mitjanes/grans s'ha tingut en compte la demarcació territorial (utilitzant les 10 demarcacions establertes des del Departament d'Educació), mentre que aquesta categoria no s'ha considerat ni per les escoles privades ni per les ZER. Posteriorment s'ha calculat el percentatge d'alumnes necessaris en els diferents estrats establerts a partir de la següent fórmula:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Així doncs, considerant que s'ha inclòs com a població d'estudi l'alumnat de 3r a 6è, que és aquell en el qual s'aplicaven els qüestionaris, i estimant la prevalença de victimització a primària al voltant del 30 % (veure Romera et al., 2017), les dades en aquesta fórmula han estat les següents: N = mida de la població (325.766), Z = nivell de confiança, (0.4775), p = probabilitat d'èxit o proporció esperada (30 %), q = probabilitat de fracàs (70 %), d = precisió (1.5 %). Així obtinguérem una mostra necessària de 3.876 participants de 3r a 6è de primària.

1.2.2 PARTICIPANTS

Com hem dit, van participar a l'estudi un total de 41 centres educatius (veure Taula 1). Aquest nombre representa un 33.62 % de les escoles amb les quals es va contactar per participar-hi. Així, tant la mostra d'alumnes com la de famílies i mestres provenen d'aquestes escoles.

Taula 1. Nombre d'escoles participants a l'estudi en funció del seu estrat.

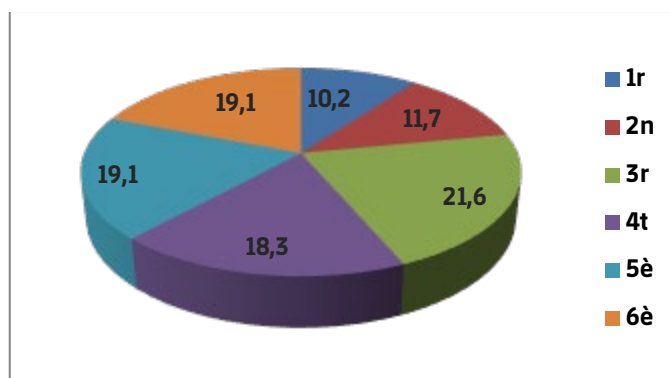
	Escola pública petita	Escola mitjana/gran	pública	Escola privada petita	Escola mitjana/gran	privada	ZER
Barcelona Comarques	1	1		4	4		7
Catalunya central	1	2					
Girona	1	2					
Lleida	1	2					
Maresme- Vallès occidental	1	2					
Tarragona	1	1					
Terres de l'Ebre	1	1					
Baix Llobregat	1	2					
Consorci de Barcelona	1	1					
Vallès occidental	1	2					

Nota: La proporció d'alumnat de les escoles ZER i de les escoles privades s'ha considerat amb independència de la seva demarcació.

La mostra final d'alumnes de 3r a 6è de primària que han respost al qüestionari d'infants és de 4.177 (49,2 % nens i 50,8 % nenes) amb edats compreses entre 7 anys i 4 mesos i 13 anys i 5 mesos (mitjana = 10,2 anys; desviació típica = 1,6).

Un total de 890 famílies (mares i/o pares) d'infants de 1r a 6è han participat en aquest estudi (veure Figura 1) responent al qüestionari electrònic (representant aproximadament un 11,69 % del total de famílies possibles). En un 70,8 % dels casos, ha estat la mare qui ha respost, en un 16,7 % el pare, en un 11,1 % el pare i la mare conjuntament, i en un 1,3 % d'altres possibilitats (per exemple, la mare conjuntament amb l'infant). De les famílies que han respost al qüestionari, un 13,1 % han respost que els seus infants tenien dificultats d'aprenentatge.

Figura 1. Percentatge de famílies que han participat a l'estudi en funció del curs de l'infant.



Un total de 220 mestres han respost al qüestionari sobre assetjament específic per aquest col·lectiu docent (182 dones i 38 homes). La mitjana d'edat dels participants ha estat de 42.24 anys ($DT= 9.65$) i els anys d'experiència com a mestres 17.51 ($DT= 9.82$).

1.2.3 INSTRUMENTS

Instruments per l'alumnat

Es va elaborar un qüestionari, que els infants podien respondre en català o castellà (a l'apèndix 1 es mostra la versió en català), que inclogué les següents quatre parts:

a) Qüestionari d'assetjament

S'administrà l'*European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Ortega-Ruiz, Del Rey, i Casas, 2016). L'instrument consta de 14 ítems que engloben 2 factors: victimització (7 ítems) i agressió (7 ítems). Aquests s'avaluen en una escala Likert amb 5 opcions de resposta (1 = No; 2 = Sí, una o dos vegades; 3 = Sí, una o dos vegades al mes; 4 = Sí, una vegada per setmana; 5 = Sí, més d'una vegada per setmana). La consistència interna és de ($\Omega = .86$) en l'escala d'agressió, ($\Omega = .86$) en l'escala de victimització i del qüestionari total ($\Omega = .89$), avaluada a través del Omega de McDonald's (Gómez-Ortiz, Romera-Féiz, i Ortega-Ruiz, 2017). A més de les 14 preguntes originals, s'hi van afegir 2 preguntes que no s'han considerat en l'anàlisi dels resultats.

b) Qüestionari de ciberassetjament

S'administrà una versió reduïda de l'*European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)* (Ortega-Ruiz et al., 2016). L'instrument original consta de 22 ítems avaluats en una escala Likert amb 5

opcions de resposta (1= No; 2 = Sí, una o dos vegades; 3 = Sí, una o dos vegades al mes; 4 = Sí, una vegada per setmana; 5 = Sí, més d'una vegada per setmana). Està format per dos dimensions: cibervictimització ($\alpha = .97$) i ciberagressió ($\alpha = .93$). En la versió reduïda de l'instrument que hem administrat, s'han eliminat alguns ítems i se n'han fusionat d'altres, de manera que han quedat un total de 12 ítems, 6 de victimització i d'agressió.

c) Experiències relacionades amb el l'assetjament i el ciberassetjament

Aquest qüestionari, de creació pròpia, consta de 10 ítems on es pregunta si s'ha estat o és víctima, agressor o observador d'assetjament o ciberassetjament. En els ítems relacionats amb la victimització, es pregunten els motius pels quals l'infant creu que ha estat víctima, i quines accions ha realitzat en aquesta situació, a partir de preguntes amb resposta múltiple. Finalment, en l'apartat d'agressor també s'han preguntat els motius pels quals ha actuat d'aquesta manera.

d) Ús d'Internet

Com que el ciberassetjament pot estar influït per l'accés a internet, en el qüestionari vàrem incloure un apartat l'objectiu del qual era conèixer l'accés que tenen els infants a aquest mitjà digital. En concret, els vam preguntar si són propietaris d'un mòbil i si tenen accés a Internet. A més, degut a l'edat dels enquestats, també els vam preguntar si poden accedir a Internet a través d'altres dispositius propis o aliens.

Instrument per a les famílies

Es va crear un qüestionari per pares i mares que podia ser respost en català o castellà (veure versió en català a l'apèndix 2). Aquest qüestionari constava de 3 parts, que es descriuen a continuació:

a) Qüestionari d'assetjament i ciberassetjament per a famílies

En aquest qüestionari, basat en l'entrevista a famílies de Sawyer et al. (2011), es preguntà a les famílies sobre el paper del seu fill o filla com a observador, víctima i agressor; en concret, es preguntà sobre si les famílies tenien coneixement sobre si el seu fill havia estat víctima, observador o agressor en situacions d'assetjament o ciberassetjament. En cas afirmatiu, s'afegien una sèrie de preguntes sobre: com ho havia sabut la família, a quin lloc havien succeït les agressions, com van comportar-se les famílies en aquestes situacions, i quines van ser les conseqüències d'aquestes. També es preguntà a les famílies per quins motius creuen que els infants realitzen assetjament o ciberassetjament, i sobre què pensen que cal fer per a prevenir-lo.

b) Qüestionari de dades sociodemogràfiques

En aquest qüestionari es feien algunes preguntes relatives a l'infant (lloc de naixement, llengua materna, nombre de germans i posició que ocupa, dificultats en l'aprenentatge i tipus de suport) i a les famílies (lloc de naixement, llengua materna, nivell d'estudis, treball i percepció de nivell socioeconòmic).

c) Qüestionari de capacitats i dificultats (SDQ) (Goodman, 1997)

És un breu qüestionari de cribatge a nivell comportamental. En la versió que hem escollit, han de respondre els pares o mestres sobre infants de 4 a 16 anys. Consta de 25 ítems dividits en 5 escales (problemes de conducta, símptomes emocionals, problemes socials, hiperactivitat i comportaments prosocials) amb 3 possibilitats de resposta (1 = No és cert, 2 = Una mica cert, 3 = Absolutament cert). En segon lloc, han de respondre a un suplement d'impacte, que consisteix en unes preguntes sobre si la persona que respon pensa que l'infant té un problema, i si el té, se li pregunta sobre cronicitat, malestar, afectació social i càrrega per als altres. El qüestionari està traduït a llengua catalana i castellana, i disponible a Internet (<https://sdqinfo.org/>).

Instrument per a mestres

Es va crear un qüestionari d'assetjament i ciberassetjament per a mestres en llengua catalana i castellana (la versió en català es pot veure a l'apèndix 3). Consta de 12 ítems amb preguntes quantitatives i qualitatives relacionades amb el seu coneixement sobre programes de formació i protocols d'intervenció, necessitats de formació, recursos, opinió, observació i afectació de l'assetjament, així com accions dutes a terme en aquestes situacions.

Instrument per als psicopedagogs

En els Equips d'Assessorament Psicopedagògic del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya s'integren psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs que tenen com a funció donar suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i als alumnes que presenten necessitats específiques de suport educatiu, així com a les seves famílies. És precisament per aquesta funció que ens ha interessat recollir la seva visió sobre l'assetjament escolar. Així doncs, s'han realitzat tres entrevistes semi-estructurades a psicopedagogs que treballen en Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP) (veure apèndix 4).

1.2.4 PROCEDIMENT

A continuació es detalla com es dugué a terme l'estudi en relació amb diferents aspectes:

a) Selecció dels centres educatius

Per a la selecció de centres educatius que formarien part de la mostra, s'introduïren tots els centres educatius de Catalunya en el programa IBM SPSS Statistics 25 categoritzats en funció del seu estrat. A partir d'aquí, se seleccionaren, per a cada estrat, els centres necessaris fins a assolir el nombre d'alumnes que requeria cada un d'ells. En cas que alguna de les escoles seleccionades declinés participar en l'estudi, se seleccionava aleatòriament una nova escola del mateix estrat.

b) Coordinació amb els centres educatius

El procés de recollida de dades en els centres educatius, tant pel que fa a l'alumnat com pel que fa a famílies i mestres, es realitzà tal com es mostra a la Taula 2, i es dugué a terme durant el curs 2018-2019.

Taula 2. Procés de recollida de dades als centres educatius.

Fase 1	Contacte amb l'equip directiu del centre per explicar el projecte. Enviament de la informació a través de correu electrònic: a) carta explicativa de l'estudi; b) carta de suport del Departament d'Ensenyament; c) consentiment del centre educatiu per confirmació de la participació
Fase 2	Contacte amb el centre per tal d'acordar el dia, hores i mode d'administració del qüestionari per a l'alumnat (paper o en línia)
Fase 3	Enviament al centre educatiu de l'enllaç al qüestionari per a mestres Enviament al centre de la documentació per a les famílies: fulls informatius, consentiment informat, i enllaç amb el qüestionari per a les famílies
Fase 4	Lliurament per part dels centres de la documentació a les famílies Resposta de les famílies al consentiment i als qüestionaris
Fase 5	Administració dels qüestionaris a l'alumnat del centre Lliurament de braçalets i fulletó de prevenció de l'assetjament de la Fundació Barça a l'alumnat de primària del centre

c) Administració dels fulls informatius, consentiment informat i qüestionaris per a famílies

Cada tutor de l'aula rebia la documentació que havia de fer arribar a les famílies. Aquesta documentació consistia en un full informatiu sobre l'estudi, així com un enllaç a partir del qual les famílies podien respondre al qüestionari. A més, es demanà el consentiment informat a les famílies.

d) Administració de qüestionaris a l'alumnat

El grup de recerca facilitava als tutors de l'aula els qüestionaris en català i castellà i un sobre. Es repartien els qüestionaris a tot l'alumnat que volia realitzar el qüestionari i estava autoritzats, i s'explicava al conjunt de l'aula com calia realitzar-lo. A més, es donava una definició de l'assetjament i el ciberassetjament. Un cop finalitzaven el qüestionari havien d'introduir-lo en el sobre i lliurar-lo. En la majoria de centres un o més dels investigadors participants en el projecte donaren suport en l'administració dels qüestionaris, però una minoria de centres preferiren administrar-los ells sense el suport dels investigadors.

e) Entrevistes als psicopedagogs.

Aquestes entrevistes es dugueren a terme per part de dos investigadors del projecte, i foren posteriorment transcrites per a la seva anàlisi.

f) Anàlisi de dades

Els resultats d'aquest informe s'han calculat a partir del programa IBM SPSS Statistics 25. Quan es donen els diferents resultats en percentatges, normalment aquests es referiran a percentatges vàlids, considerant que alguns infants no han respost a algunes preguntes, i per tant, els percentatges es refereixen al total de respostes obtingudes.

Per tal de calcular quins infants han estat víctimes o agressors, ho hem fet de dues maneres:

- 1) Per una banda, a l'apartat d'Experiències del qüestionari per l'alumnat preguntàvem als infants sobre la seva percepció d'haver estat víctimes, agressors o observadors d'assetjament o ciberassetjament, és a dir, si ho han estat alguna vegada a la seva vida.
- 2) Per altra banda, a partir dels qüestionaris EBIPQ i ECIPQ hem calculat quins infants han estat víctimes, agressors, o agressors/víctimes en els últims dos mesos, a partir del criteri utilitzat per Romera et al. (2017). Així doncs, s'han considerat víctimes aquells participants que han assenyalat una freqüència mínima de puntuacions de "3" o més (1 o 2 vegades al mes) en qualsevol dels ítems de victimització d'aquests qüestionaris. Per altra banda, s'han considerat agressors aquells que han obtingut puntuacions iguals o majors de 3 en algun dels ítems

d'agressió. Cal dir però que en l'esmentat estudi els participants que eren víctimes i a la vegada agressors no es computaven en el càlcul de víctimes o d'agressors. En el nostre estudi sí que s'hi han inclòs, de manera que hem calculat separatament els infants víctimes/agressors, considerant aquells que complien a la vegada el criteri de víctima i el criteri d'agressor.

Pel que fa a la consideració dels diferents tipus de comportament de victimització i d'agressió descrits en l'EBIPQ i l'ECIPQ respectivament, a l'hora d'analitzar quin percentatge d'infants realitzen aquests comportaments hem agafat el mateix criteri que hem descrit anteriorment. És a dir, hem considerat que un infant realitzava un d'aquests comportaments quan responia amb una freqüència de 3 (1 o 2 vegades al mes) o més.

1.3 RESULTATS

En aquest apartat presentarem els resultats corresponents a les respostes dels qüestionaris de l'alumnat, mares i pares, mestres i psicopedagogs.

Pel que fa al qüestionari de l'alumnat, començarem per la descripció de les característiques de la mostra. Llavors exposarem els resultats de l'apartat d'Experiències, on es preguntava els infants sobre la seva percepció de víctimes, agressors o observadors. A continuació, presentarem les dades dels qüestionaris EBIPQ i ECIPQ, referides a les conductes d'assetjament i ciberassetjament que han rebut en els dos últims mesos. Per últim, analitzarem la coincidència entre la percepció dels infants de ser agressor o víctima, i la consideració dels mateixos com a agressor o víctima d'acord amb els qüestionaris EBIPQ i ECIPQ (veure apartat d'instruments).

En el cas dels pares i mares analitzarem, a partir de les seves respostes al qüestionari electrònic, la seva percepció sobre si els seus fills o filles han estat víctimes, agressors o observadors de situacions d'assetjament o ciberassetjament. En el casos en què han dit que sí, analitzarem diversos aspectes: com han sabut de les agressions que pateixen els seus fills o filles, quant temps han durat, on han succeït, i com han respost els infants i les famílies davant les mateixes.

En el cas dels mestres, hem estudiat: el seu coneixement sobre la presència de programes de prevenció i protocols d'actuació en els seus centres educatius; la seva percepció sobre si estan preparats per afrontar situacions d'assetjament; la seva visió sobre si tenen els suports i recursos necessaris; si han observat situacions d'assetjament a les seves aules i com han respost; i finalment, quines accions pensen que són més útils per prevenir i reduir situacions d'assetjament.

En el cas dels psicopedagogs els hem preguntat sobre: la seva concepció de l'assetjament i el ciberassetjament, les repercussions d'aquest a l'educació obligatòria, les relacions família-escola, les intervencions que es duen a terme i s'haurien de dur a terme, els recursos de les escoles, i el paper dels equips d'assessorament psicopedagògic en les situacions d'assetjament i ciberassetjament.

1.3.1 RESULTATS EN ELS INFANTS

Com hem dit anteriorment, la mostra total d'infants és de 4.177 alumnes, dels quals, el 49.2% són nenes i el 50.8% són nens. El percentatge d'alumnes de cada curs respecte el total que han participat són els següents: de 3r del 23.1% (n = 966), de 4t del 24.4% (n = 1020), de 5è del 26.2% (n = 1093) i de 6è del 26.3% (N = 1098). A la Taula 3 es pot observar que el percentatge de nens i nenes a cada curs és molt similar.

Taula 3: Percentatge de participants a l'estudi segons el gènere a cada curs.

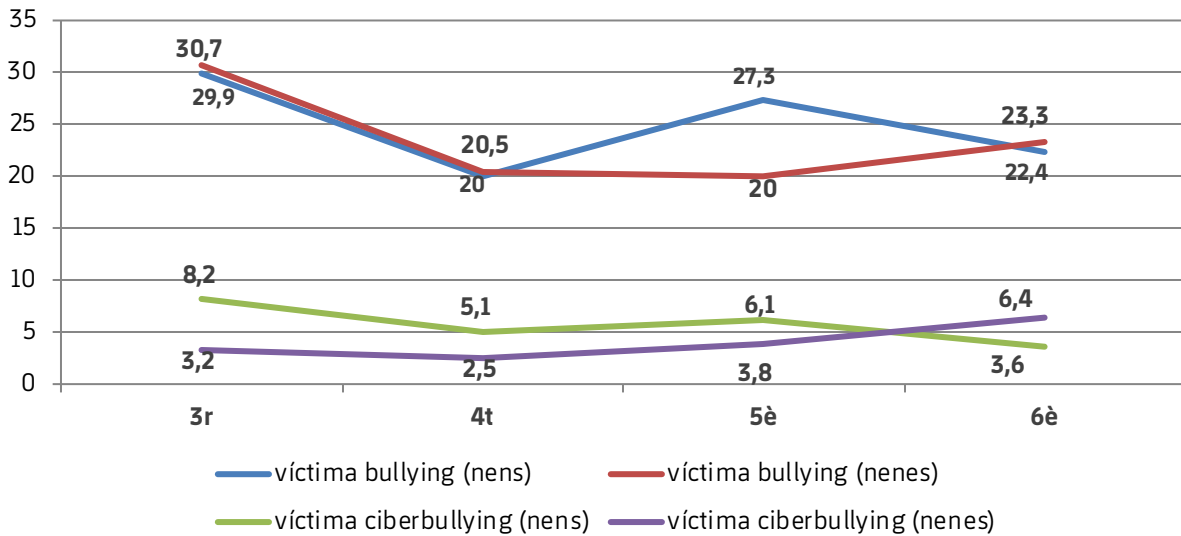
3r		4t		5è		6è	
Nen	Nena	Nen	Nena	Nen	Nena	Nen	Nena
51.9 %	48.1 %	51.6 %	48.4 %	49.8 %	50.2 %	50.1 %	49.9 %

Percepció de víctima, agressor i observador

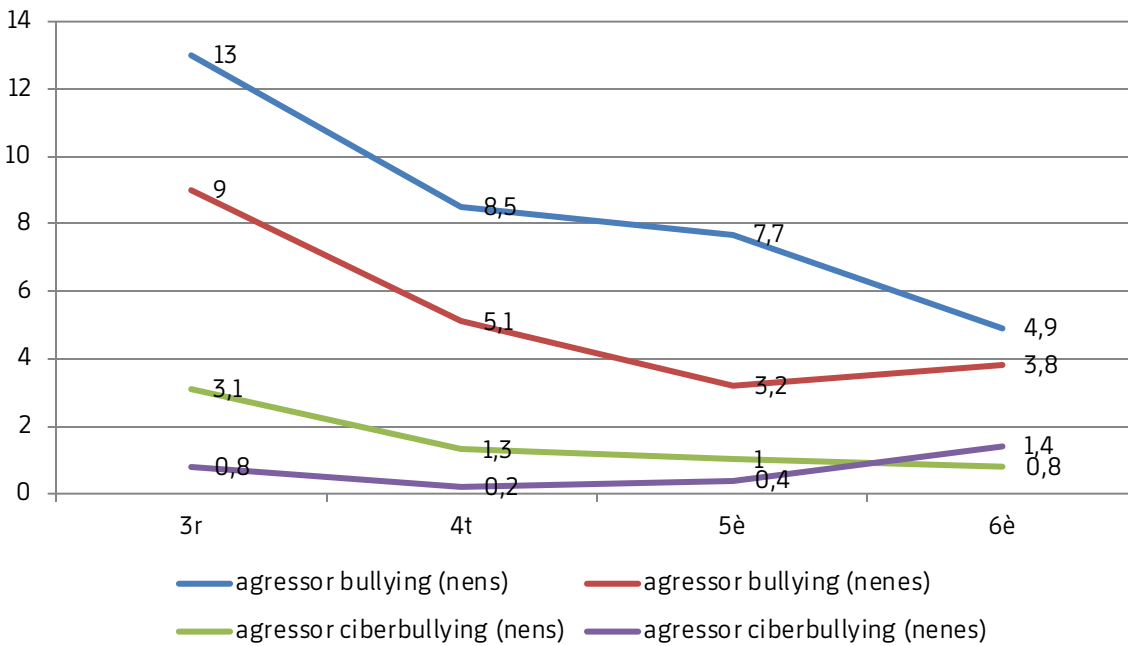
A continuació s'analitzaran els resultats de les preguntes de l'apartat d'Experiències, on es preguntava a l'alumnat si havien estat víctimes, agressors o observadors d'assetjament o ciberassetjament (alguna vegada a la seva vida).

El percentatge d'infants que manifesten haver estat víctimes d'assetjament és del 24 % (n = 987; nens: 52 %, nenes: 48 %), mentre que el percentatge d'infants que consideren haver estat víctimes de ciberassetjament és del 4.9 % (n = 194; nens: 58.7 %, nenes: 41.3 %). Quant a la figura d'agressor, el percentatge d'infants que consideren que han estat agressors és del 6.7 % (n = 269; nens: 62.5 %, nenes: 37.5 %). Pel que fa al ciberassetjament, els infants que es consideren que són o han estat agressors a través d'internet és del 1.1 %. Per últim, els infants que han estat observadors d'una situació d'assetjament és del 51.7 % (n = 2.088; nens: 51.4 %, nenes: 48.6 %) i d'una situació de ciberassetjament el 15.5 % (n = 612; nens: 52.7 %, nenes: 47.3 %).

Els resultats representats a la Figura 2 mostren uns nivells més elevats de víctimes a 3r de primària respecte la resta de cursos (excepte en el cas del ciberassetjament en les nenes). Els percentatges de víctimes d'assetjament són similars entre nens i nenes exceptuant a 5è, on és més elevat en els nens. En el ciberassetjament, les puntuacions són més baixes, i s'observen més víctimes de gènere masculí en tots els cursos a excepció de 6è, on es pot apreciar que hi ha un increment important de víctimes de ciberassetjament en les nenes (6.4 %).

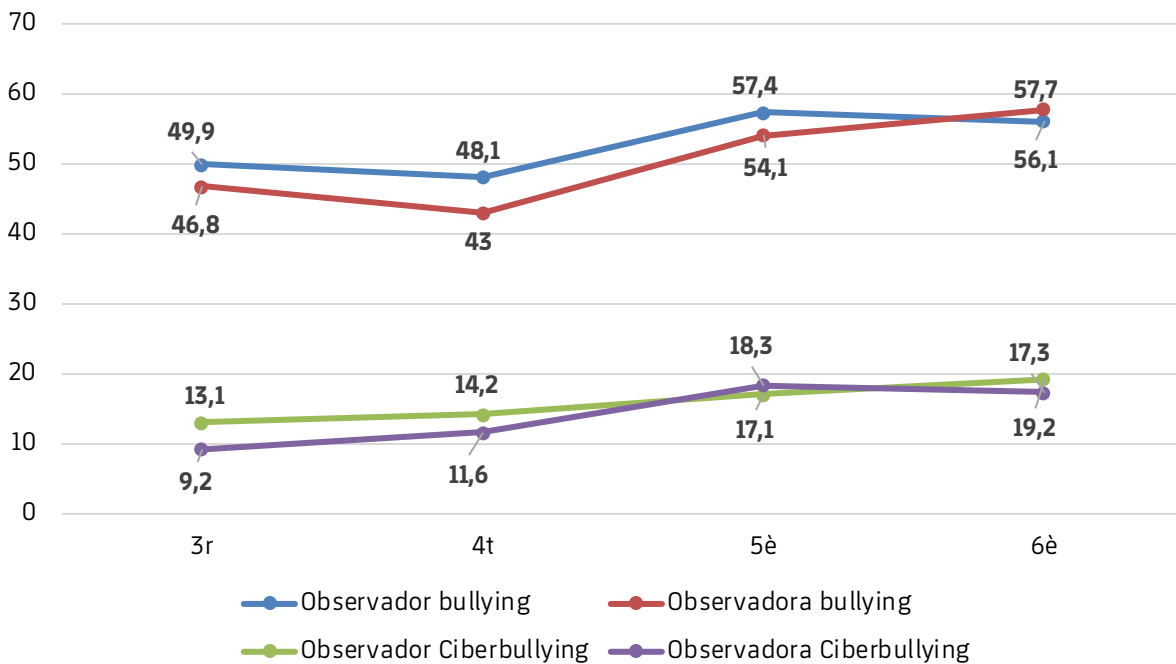
Figura 2: Percentatges de percepció de víctima en funció del curs i del gènere.

A la Figura 3 podem observar que el percentatge d'agressors en cada curs és més elevat en els nens que en les nenes. A més, amb l'excepció del ciberassetjament en les nenes, en general les puntuacions són més elevades a 3r que en els altres cursos.

Figura 3. Percentatges de percepció d'agressor en funció del curs i del gènere.

A la Figura 4, s'observa una tendència general cap l'increment d'observadors d'assetjament i de ciberassetjament en el cycle superior (5è i 6è) en comparació amb el cycle mitjà (3r i 4t), i també un percentatge molt major d'observadors d'assetjament que d'observadors de ciberassetjament.

Figura 4. Percentatges de percepció d'observador en funció del curs i del gènere.



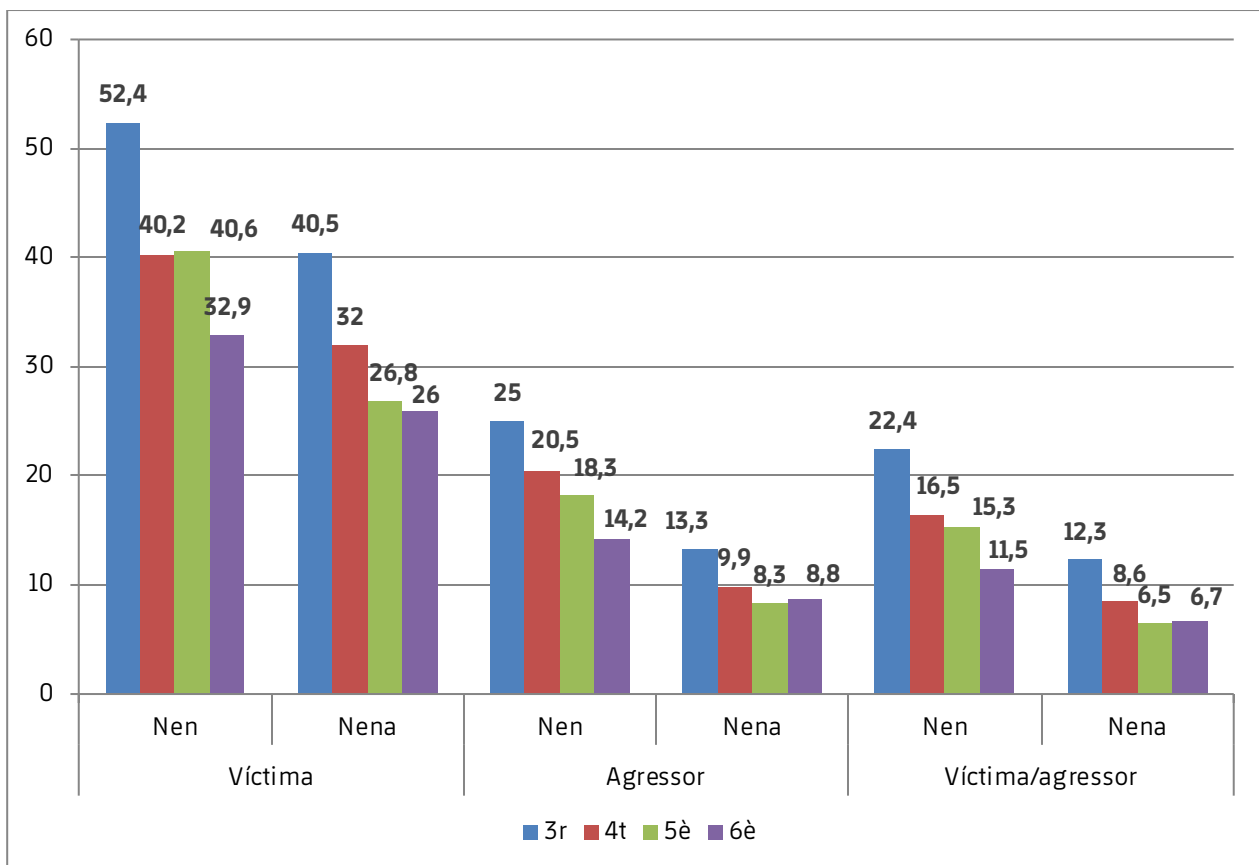
Víctimes, agressors i agressors/víctimes segons les respostes als qüestionaris EBIPQ i ECIPQ

El percentatge d'infants que en els dos últims mesos han estat víctimes d'assetjament en algunes de les seves modalitats és del 36 % (n = 1.505; en els nens: 41.2 %, en les nenes: 30.9 %) i de ciberassetjament el 4.6 % (n = 184; nens: 5.4 % i nenes: 3.6 %). Per altra banda, el percentatge d'agressors és del 14.7 % (N = 614; nens: 19.4 %, nenes: 9.9 %) i de ciberagressors del 1.6% (n = 64; nens: 2.4 % nens, nenes: 0.6 % nenes). Per últim, el nombre d'agressors/víctimes és del 12.4 % (n = 517; nens: 66.8 %, nenes: 33.2 %) mentre que els ciberagressors/cibervíctimes és de 0.9% (nens: 1.6 %, nenes: 0.2 %).

En general, hi ha una disminució en funció del curs pel que fa a les víctimes, agressors i víctimes/agressors. Respecte a les víctimes, n'hi ha un 46.4 % a 3r curs, un 36.2 % a 4t, un 33 % a 5è i un 29.8 % a 6è. Quant als agressors, els percentatges són del 19.5 % a 3r, del 15.6 % a 4t, del 12.8 % a 5è i de l'11.6 % a 6è. Finalment, els percentatges de víctimes/agressors són del 17.6 % a 3r, 12.9 % a 4t, 10.3 % a 5è, i 9.3 % a 6è. A la Figura 5 es mostren els resultats en funció del curs i del gènere, que il·lustren una disminució dels agressors i de les víctimes en funció de l'edat tant en els nens com en les nenes, així

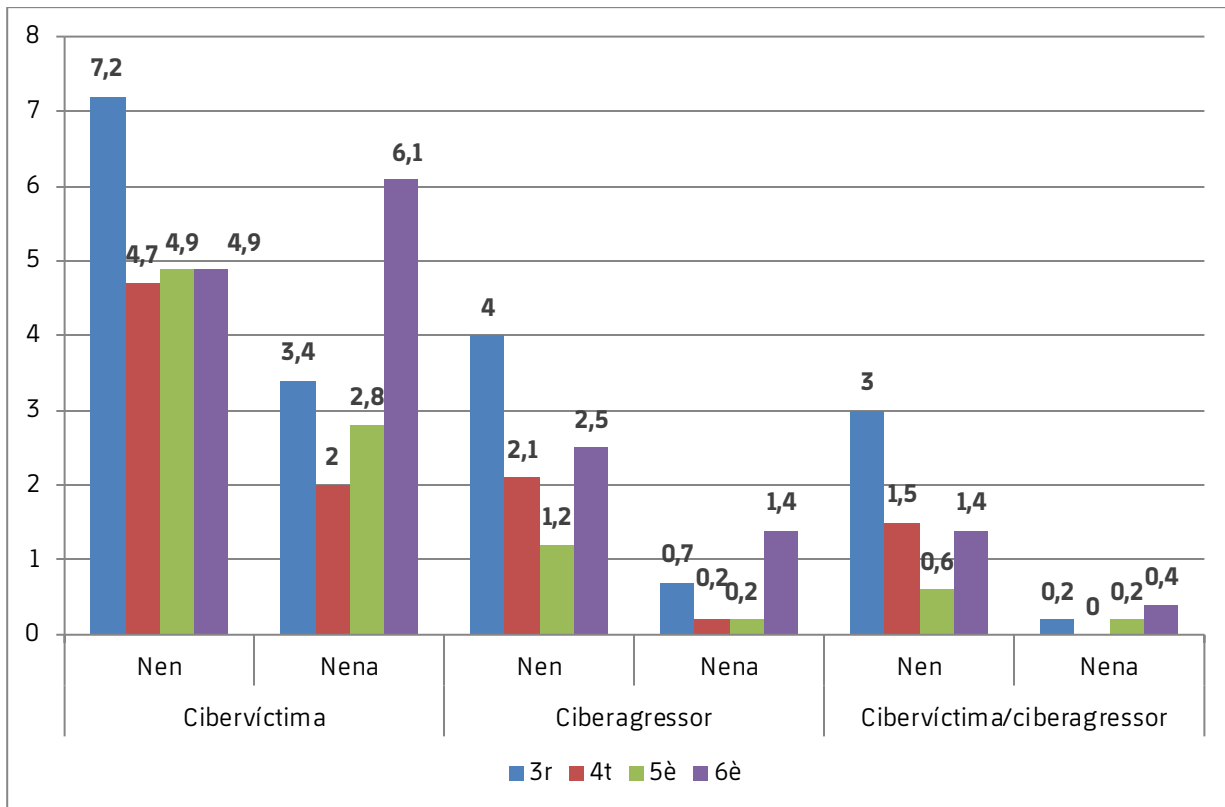
com una major tendència en els nens si es compara amb les nenes a ser agressors, víctimes i víctimes/agressors.

Figura 5. Percentatge de víctimes, agressors i agressors/víctimes d'acord amb el qüestionari EBIPQ en funció del curs i del gènere.



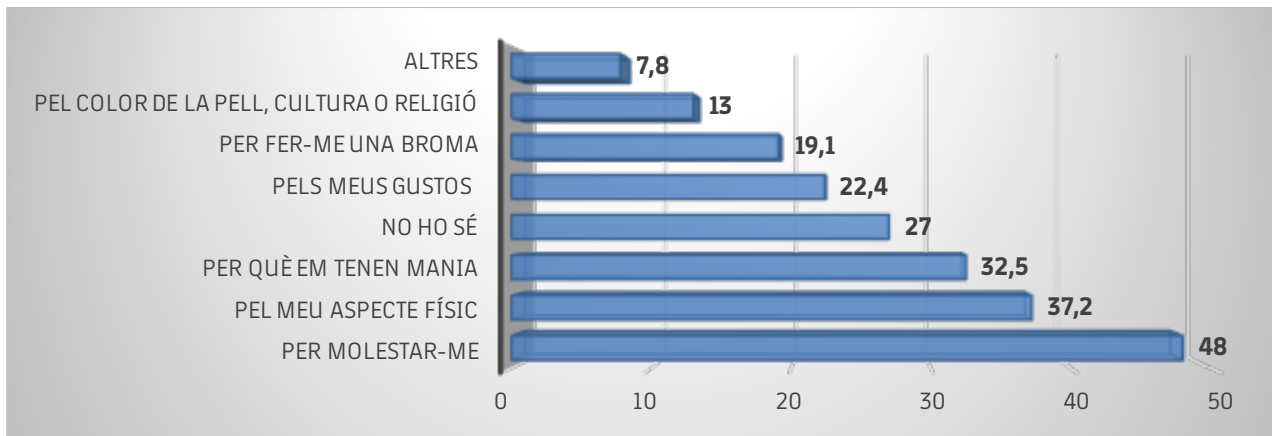
En relació amb el ciberassetjament també hi ha variabilitat en funció del curs i del gènere. Així doncs, pel que fa a les cibervíctimes, els percentatges són del 5,4 % a 3r, del 3,4 % a 4t, del 3,8 % a 5è i del 5,6 % a 6è. Per tant, els percentatges més alts són a 3r i 6è. Pel que fa als ciberagressors, els percentatges són del 2,5 % a 3r, del 1,6 % a 4t, del 0,6 % a 5è, i del 1,9 % a 6è, i per tant, segueix un patró similar als ciberagressors. Finalment, les cibervíctimes/ciberagressors són un 1,8 % a 3r, un 0,7 % a 4t, un 0,4 % a 5è i un 0,8 % a 6è. Els resultats de la Figura 6 mostren que també en el ciberassetjament els nens tenen més tendència a ser cibervíctimes, ciberagressors i cibervíctimes/ciberagressors, amb l'excepció de 6è curs on el percentatge de cibervíctimes és més gran en les nenes que en els nens.

Figura 6. Percentatge per cursos i gènere de cibervíctimes, ciberagressors i cibervíctimes/agressors d'acord amb el qüestionari ECIQ.



Motius i accions de les víctimes

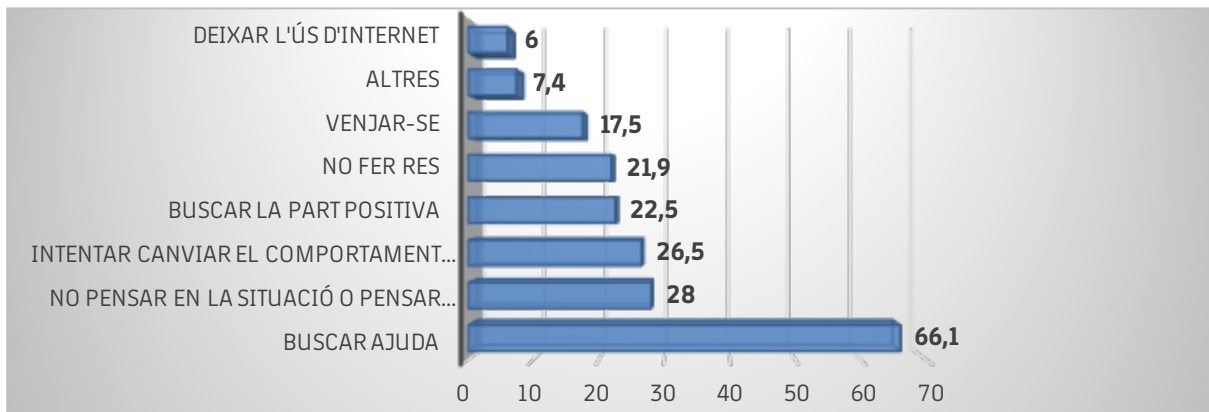
Dels infants que han respost que han estat víctimes d'assetjament o ciberassetjament (a la pregunta d'Experiències) ens ha interessat conèixer el motiu pel qual creuen que ho han estat (veure Figura 7) i què han fet per afrontar la situació (veure Figura 8). Els principals motius als quals han fet referència els infants són per molestar-los, pel seu aspecte físic, o perquè els tenen mania, tot i que en un percentatge important (27%) els infants han respost que no ho saben.

Figura 7. Percentatge dels motius d'haver estat víctima.

En el cas de l'alumnat que han assenyalat d'altres motius, aquests han estat:

- a) Per avergonyir
- b) Per avorriment
- c) Per ser una persona pesada
- d) Per enveja
- e) Per a ridiculitzar (per exemple, per no ser bo en un esport, o per tenir un determinat cognom)
- f) Per dificultats d'aprenentatge o emocionals (dislèxia, quequeig, tics, nervis)
- g) Pels resultats acadèmics
- h) Nouvingut/da
- i) Actitud *xulesca*
- j) Medicació
- k) Per protegir a algú altre
- l) Per tenir una actitud dèbil i/o sensible
- m) Per la família
- n) Per venjança
- o) Per anar amb altres persones
- p) Per l'orientació sexual

Al preguntar als infants què han fet quan han patit assetjament o ciberassetjament (veure Figura 8), en la majoria de casos han buscat ajuda. Cal destacar també que en un 21.9% dels casos els infants no han fet res per intentar canviar la situació d'assetjament.

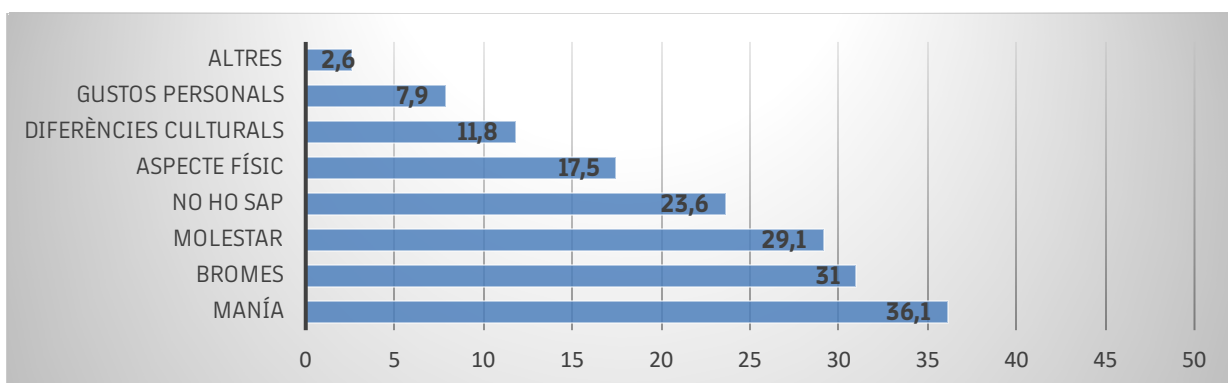
Figura 8. Percentatge de les actuacions davant la victimització.

En alguns casos, els infants han comentat altres actuacions a part d'aquelles que s'explicitaven en el qüestionari. Les hem recollit en les següents:

- Marxar o evitar un lloc o una persona
- Buscar ajuda psicològica
- Ignorar a l'agressor
- Bloquejar, esborrar, expulsar o eliminar l'agressor d'algun joc o xarxa social
- Defensar-se
- Plorar
- Relaxar-se
- Tranquil·litzar o arreglar la situació amb l'agressor

Motius dels agressors

Als infants que van respondre haver estat agressors en situacions d'assetjament o ciberassetjament també se'ls va preguntar pels motius que els van moure a fer-ho (veure Figura 9).

Figura 9. Percentatge dels motius per haver estat agressor.

Els motius que els infants comenten en l'apartat "Altres" els hem categoritzat de la següent manera:

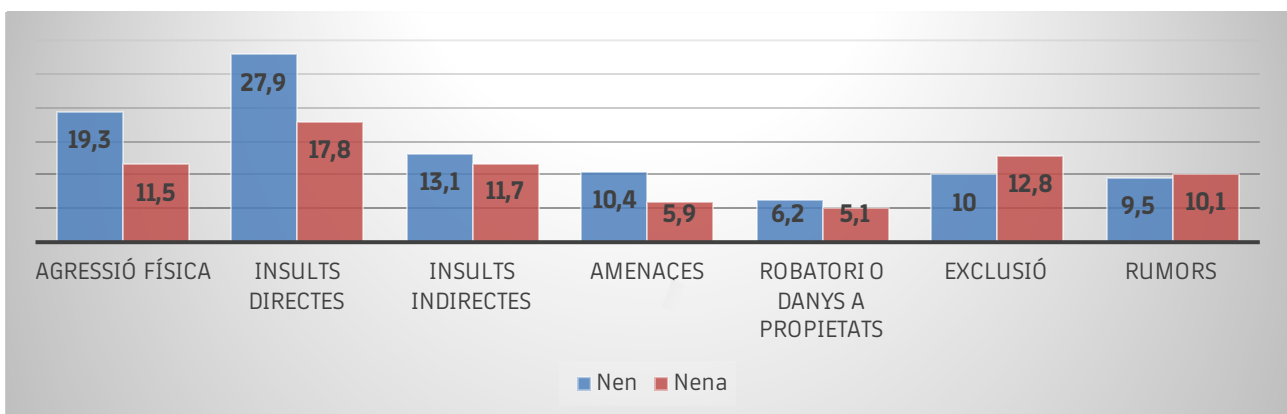
- a) Venjança
- b) Protegir a algú altre
- c) Pèrdua de control i nervis
- d) En defensa pròpia
- e) Per excloure a la víctima
- f) Per imitació social

Tipus de victimització

Un dels aspectes que avaluen els qüestionaris EBIPQ i ECIPQ és la freqüència de diverses tipologies de comportaments de victimització (d'assetjament i ciberassetjament respectivament), que és el que analitzarem a continuació.

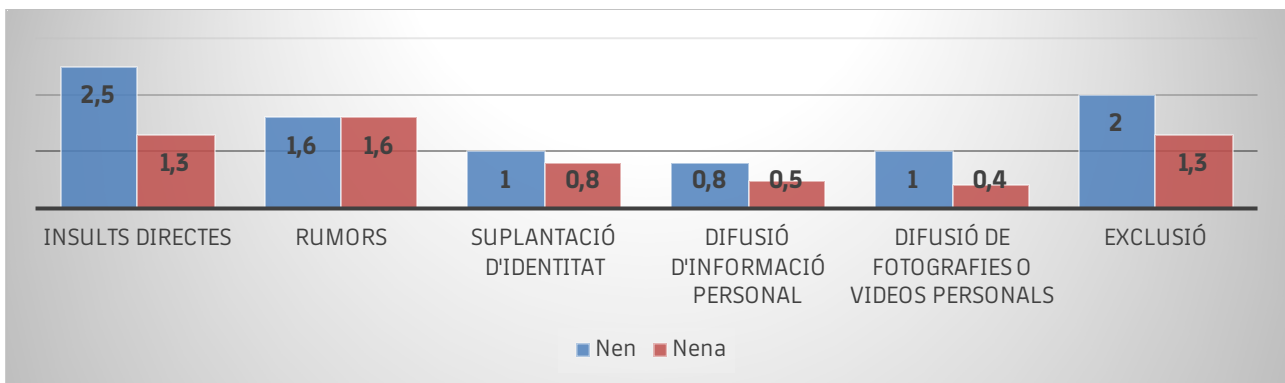
En aquest sentit, el comportament més freqüent és el d'insults directes (22.6% dels participants), seguit de l'agressivitat física (15.8%), els insults indirectes (12.1%), l'exclusió (11.1%), la difusió de rumors (9.7%), les amenaces (8.1%) i el robatori o danys a la propietat (5.7%). Si tenim en compte les diferències de gènere (veure Figura 10), observem que mentre que en els nens l'agressivitat física és la segona conducta més freqüent i els insults indirectes la tercera, en les nenes el segon comportament més freqüent és l'exclusió, i el tercer els insults indirectes. A més, les conductes on hi ha més diferències entre els nens i les nenes són en l'agressivitat física i els insults directes, amb majors percentatges per part dels nens. Només en les conductes d'exclusió i de rumors, les nenes mostren percentatges més alts que els nens.

Figura 10. Percentatge de cada tipus de victimització en situacions d'assetjament.



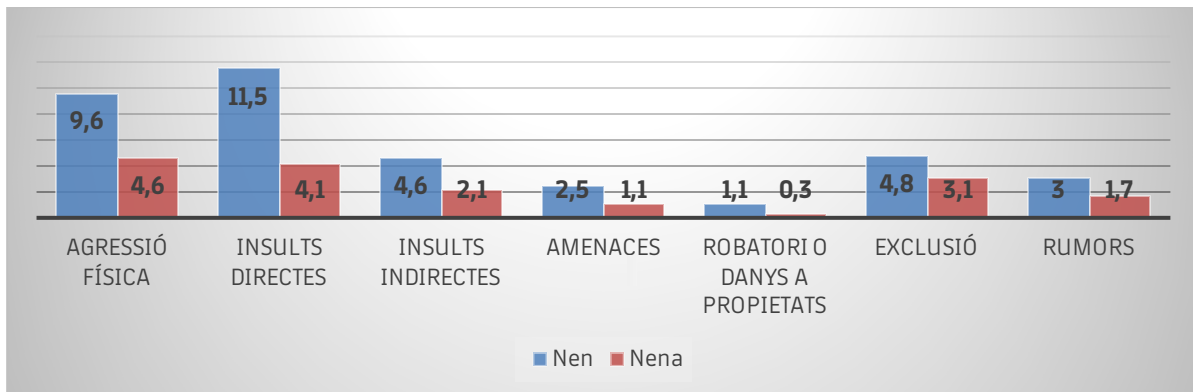
Pel que fa als comportaments de victimització més freqüents en el ciberassetjament, la freqüència dels comportaments ha estat de 1.9 % dels participants dels insults directes, seguit de l'exclusió (1.7 %), rumors (1.6 %), suplantació d'identitat (0.9 %), i difusió d'informació personal (0.7 %) i fotografies o vídeos (0.7%). Si comparem aquests resultats per gènere (veure Figura 11), veiem que els comportaments de victimització en els nens són en primer lloc els insults directes seguit de l'exclusió, mentre que en les nenes els més freqüents són els rumors i en segon lloc, els insults directes. Les majors diferències de gènere es troben sobretot en els insults directes i en l'exclusió, que són més freqüents, com la majoria de comportaments de cibervictimització, en el cas dels nens.

Figura 11. Percentatge de cada tipus de victimització en situacions de ciberassetjament.

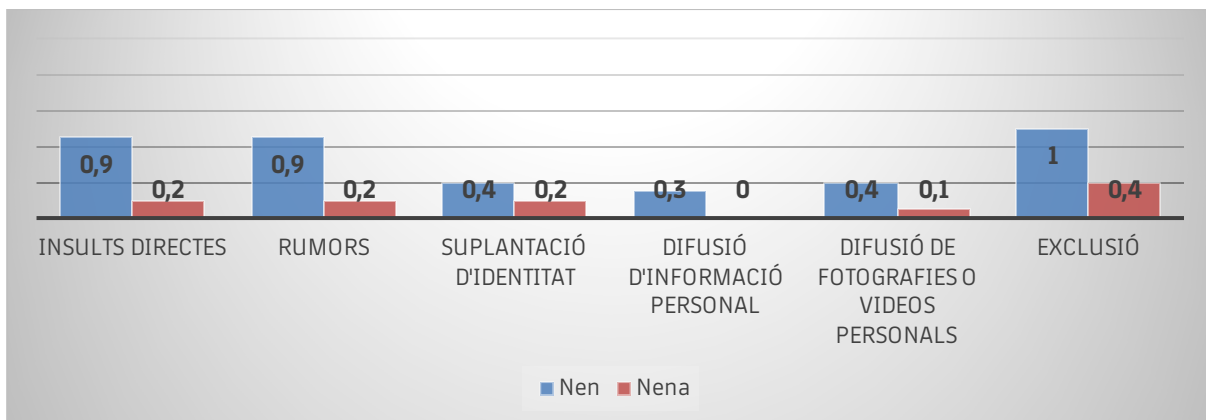


Tipus d'agressions

Una altra qüestió que avaluem els ítems del EBIPQ i ECIPQ és quines accions són més freqüents i duen a terme els agressors en situacions d'assetjament i ciberassetjament. El comportament més freqüent en els agressors ha estat els insults directes (7.8 % dels participants), seguit de l'agressió física (7 %), l'exclusió (4 %), els insults indirectes (3.3 %), la difusió de rumors (2.3 %), les amenaces (1.8 %) i el robatori o danys a la propietat (0.7 %). Si analitzem els resultats en funció del gènere (veure Figura 12), veiem que els nens tenen percentatges més alts en tots els comportaments. D'altra banda, el comportament més freqüent en els nens és l'insult directe seguit de l'agressió física, mentre que en les nenes l'ordre dels dos més freqüents és l'invers.

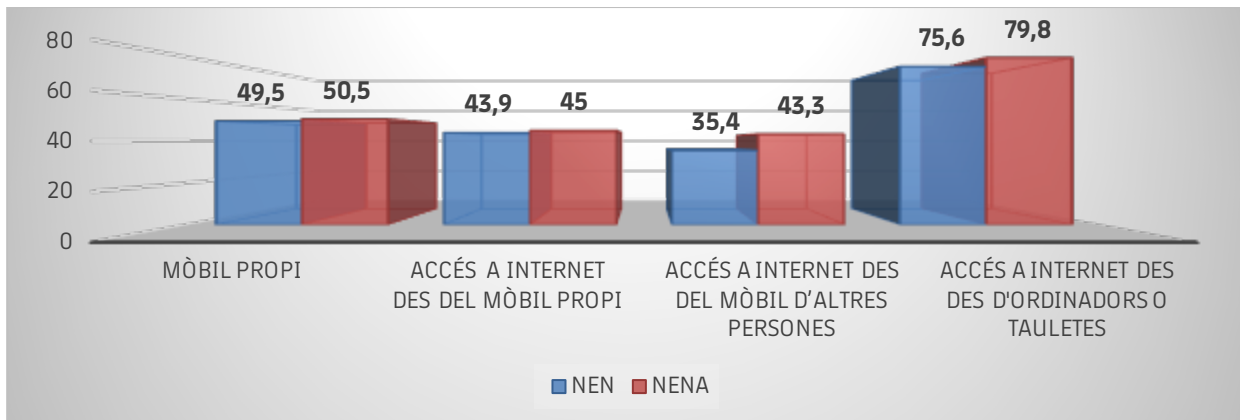
Figura 12. Percentatge de cada tipus d'agressió en situacions d'assetjament.

A la Figura 13 s'observa que, en el cas del ciberassetjament, els nens agressors utilitzen amb més freqüència els insults directes (0.9%), els rumors (0.9%) i l'exclusió (1%). En les nenes, en canvi, destaca l'exclusió (0.4%) com a la conducta més utilitzada. En tots dos casos el recurs que menys utilitzen és la difusió d'informació personal (nois: 0.3 %, noies: 0 %). En tots els casos, els nens informen més comportaments de ciberassetjament que les nenes.

Figura 13. Percentatge de cada tipus d'agressió en situacions de ciberassetjament.

Ús d'Internet

A la Figura 14 s'observa que tant els nens com les nenes disposen d'un alt percentatge de recursos per accedir a Internet, i les nenes un percentatge lleugerament més alt que els nens. Per altra banda, el recurs més utilitzat és l'ordinador o la tauleta, però ja hi ha un número considerable de nens i nenes que tenen accés a Internet a través del seu propi mòbil. Si tenim en compte de manera global quins infants tenen accés a Internet des d'algun dispositiu, el percentatge és del 86.3 %.

Figura 14. Percentatge d'infants que tenen mòbil i accés a Internet en diferents dispositius.


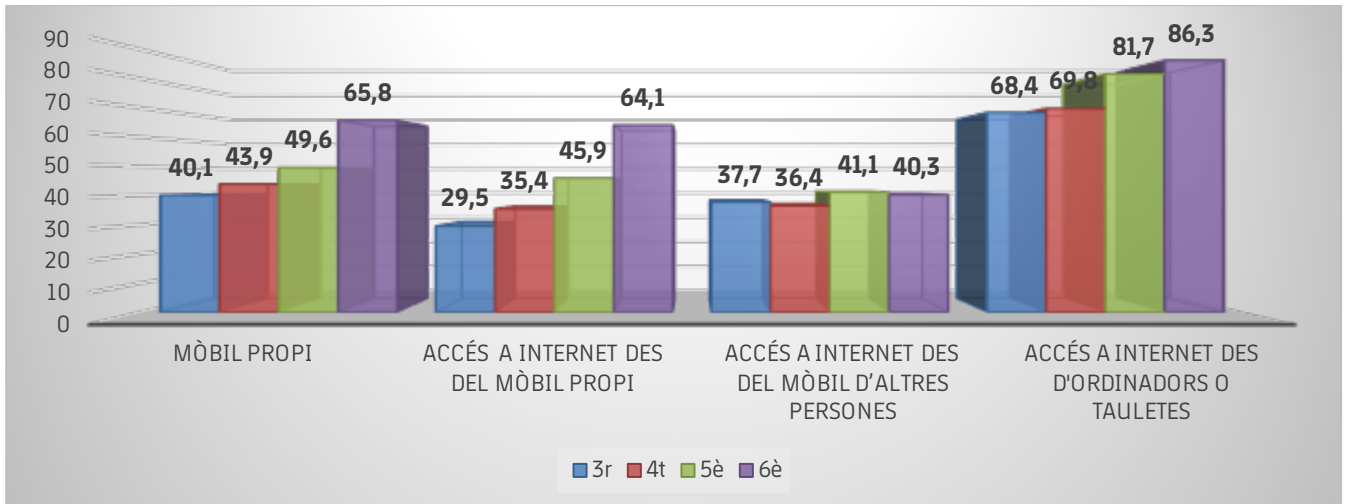
Per altra banda, si analitzem la variable "tenir mòbil propi amb Internet" i la variable ser cibervíctima (segons l'ECIPQ), observem, a través de la prova Khi quadrat, que existeix una relació significativa entre ambdues variables ($\chi^2 = 6.583$; $p < .001$). Per tant, tenir mòbil amb Internet propi té una influència en el fet de ser cibervíctima (veure Taula 4). Així, un 7.55 % dels infants amb Internet al seu propi mòbil són víctimes de ciberassetjament, mentre que només un 2.24 % dels que no tenen mòbil propi amb Internet ho són.

Taula 4. Cibervictimització en funció de tenir un mòbil propi amb accés a Internet.

		No cibervíctima (segons l'ECIPQ)	Cibervíctima (segons l'ECIPQ)
Tens accés a Internet en el teu mòbil?	Si	1629	133
	No	2139	49

Com era d'esperar, a la Figura 15 s'observa un increment de l'accés a Internet en funció del curs, sobretot pel que fa a tenir mòbil propi i accés a Internet des d'aquest. Per altra banda, si tenim en compte quins infants tenen accés a Internet des d'algun dispositiu, també observem un increment en funció del curs (3r: 77.2 %; 4t: 80.1 %; 5è: 90.7 % i 6è: 95.4 %).

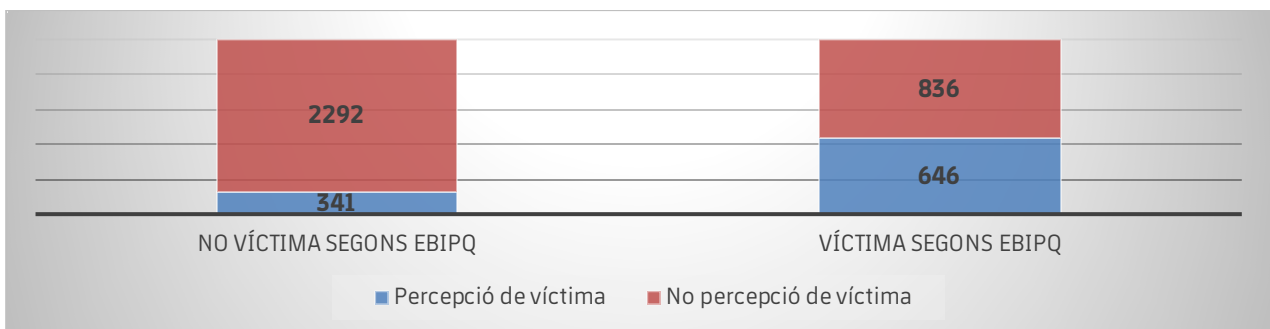
Figura 15. Percentatge d'infants que tenen mòbil i accés a Internet en diferents dispositius en funció del curs.



Percepció de víctima i comportaments de victimització

En aquest apartat, analitzem la coincidència entre les respostes donades a la pregunta general de percepció de víctima (pregunta 1 de l'apartat d'experiències del qüestionari d'infants) i els resultats de victimització del qüestionari EBIPQ, en el qual l'experiència es limitava als últims dos mesos. A la Figura 16 podem veure que hi ha un 12,9 % d'infants que tenen la percepció d'haver estat víctimes d'assetjament (alguna vegada), però que no ho han estat en els últims dos mesos, d'acord amb l'EBIPQ. Per altra banda, tenim un percentatge encara molt més elevat (56,4 %) d'infants que, malgrat complir amb els criteris de víctima d'acord amb l'EBIPQ, no tenen la percepció d'haver estat víctimes.

Figura 16. Comparació entre víctimes segons l'EBIPQ i percepció de víctima.

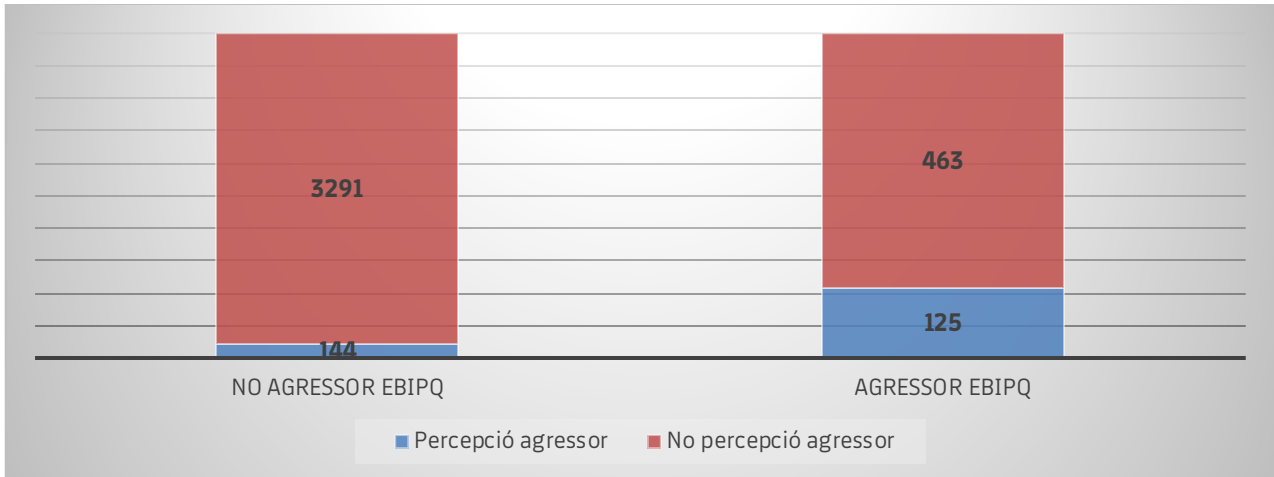


Percepció d'agressor i comportaments d'agressió

La Figura 17 mostra que el 78,7 % d'agressors segons el qüestionari EBIPQ no tenen la percepció ser-ho. També s'observa que un 4,2 % de l'alumnat considera haver estat agressors en situacions d'assetjament

(en algun moment), però no d'acord amb el qüestionari (que només considera els comportaments dels 2 últims mesos).

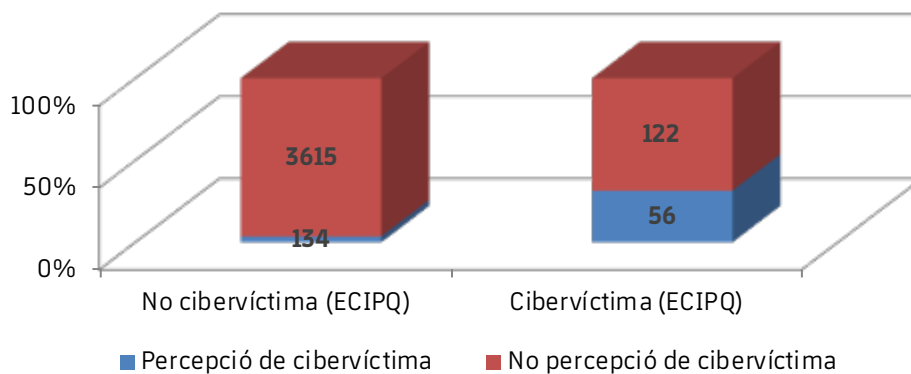
Figura 17. Comparació entre agressors segons l'EBIPQ i percepció d'agressor.



Percepció de cibervíctima i comportaments de cibervictimització

Dels infants que es troben en el perfil de cibervíctima segons el ECIPQ (en els últims 2 mesos), el 31.5 % també tenen la percepció d'haver estat víctima de ciberassetjament en algun moment, però el 68.5 % de suposades víctimes, no en tenen aquesta percepció. D'altra banda, el 3.6 % d'infants, malgrat no ser considerats com a cibervíctima en els dos últims mesos (segons l'ECIPQ), sí tenen la percepció d'haver estat víctimes en algun moment de la seva vida (veure Figura 18).

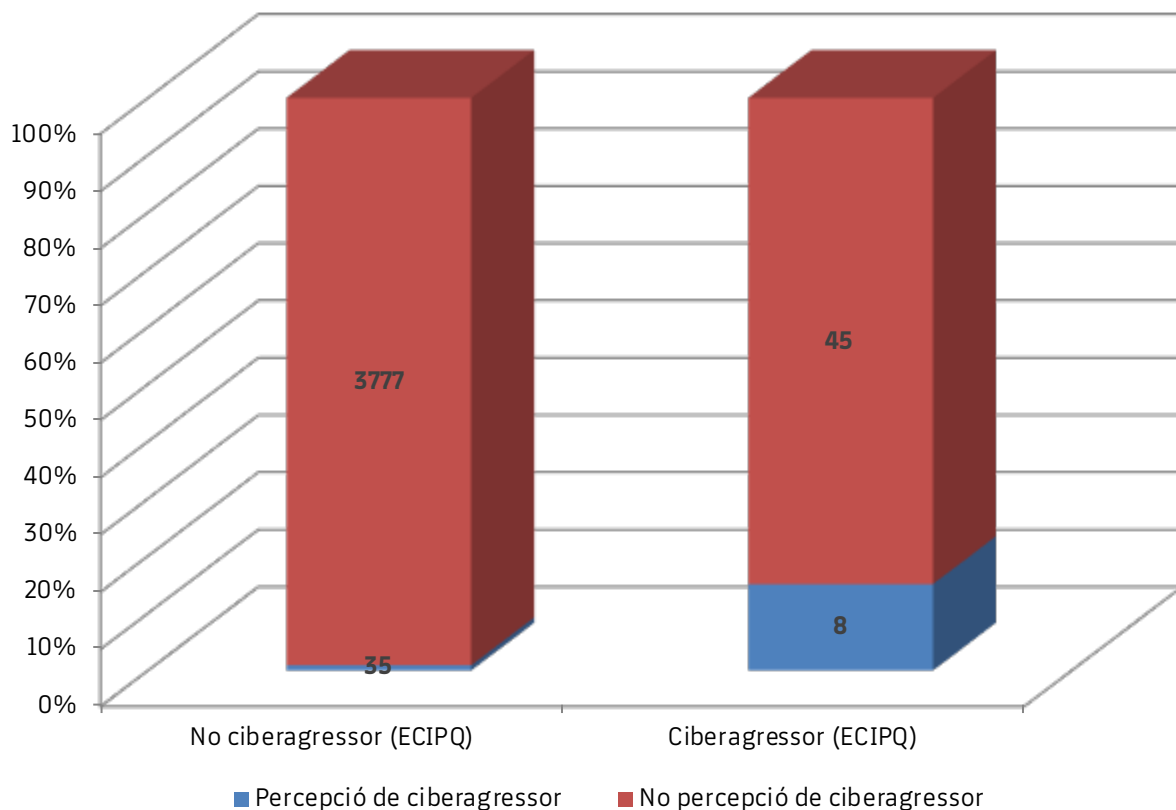
Figura 18. Comparació entre ECIPQ i percepció de cibervíctimes.



Percepció de ciberagressor i comportaments d'agressió

A la Figura 19 s'observa que dels infants que d'acord amb l'ECIPQ són ciberagressors, només un 15.1 % tenen la percepció d'haver estat ciberagressors en algun moment. A més, hi ha un 0.9 % d'infants que consideren haver estat ciberagressors en algun moment, malgrat no evidenciar-ho a través de les respostes a l'ECIPQ (que té en compte, recordem, els comportaments en els últims dos mesos).

Figura 19. Comparació entre ECIPQ i percepció de ciberagressors.



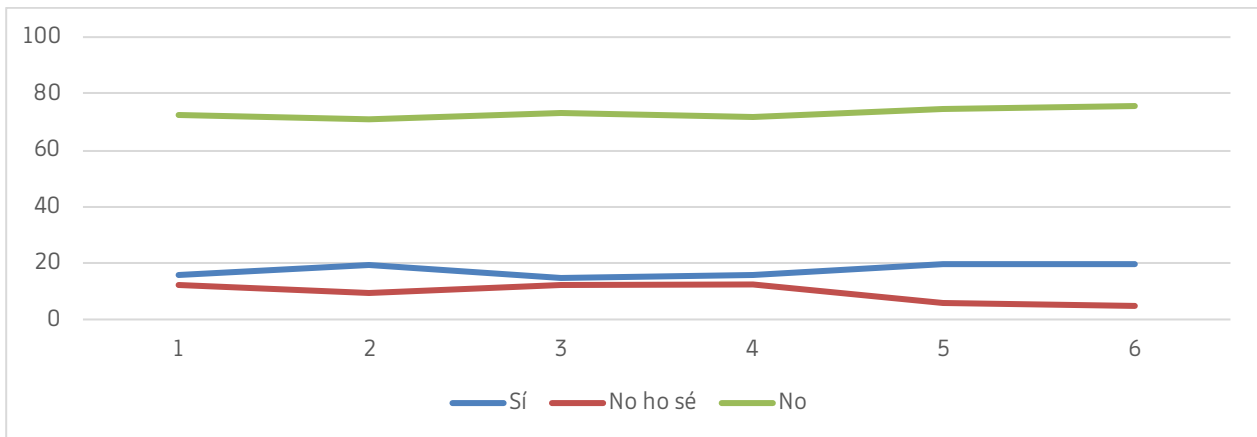
1.3.2 RESULTATS EN LES FAMÍLIES

Famílies de víctimes

Davant la pregunta de si el seu fill o filla ha estat víctima d'assetjament, un 17.5 % dels pares i mares han respost que sí, un 73 % que no, i el 9.4 % restant han dit que no ho saben. El percentatge de progenitors que diuen que sí es manté força estable des del cicle inicial i al llarg de primària, tal com podem veure a la Figura 20. En canvi, el percentatge de pares i mares que responen que no ho saben disminueix en el

cicle superior. Pel que fa al gènere de les víctimes, en un 55.1 % dels casos han estat nens, i en el 44.9 % nenes.

Figura 20. Percentatge de famílies que han respost que als seus infants els han fet assetjament en funció del curs.



El percentatge de famílies que han dit que han fet ciberassetjament al seu fill o filla és del 0.8 %; les que han dit que no, el 95.3 %; i les que han dit "no ho sé", del 3.9 %. Per tant, veiem que la incidència del ciberassetjament és molt més baixa que la de l'assetjament.

Com s'assabenten les famílies de l'assetjament o ciberassetjament?

Pel que fa a la pregunta sobre com els pares i les mares es van assabentar que l'infant patia assetjament o ciberassetjament, en la majoria de casos (70.6 %) ha estat perquè l'infant ha explicat les situacions viscudes als pares. En un 13.7 % dels casos, els pares van observar les agressions (ja sigui de manera directa o perquè van observar determinats comportaments en els infants). En un 6.5 % dels casos, va ser perquè l'infant no volia anar a l'escola. En un 2.6% dels casos, a través de companys de classe o dels pares dels companys. En un 2 % va ser el professor qui va informar de la situació als pares de la víctima. Finalment, en un cas, els pares ho van saber a partir de respondre a aquesta enquesta, i en un altre cas, a través de la psicòloga (En un 3.3% els pares no informen clarament de com ho van saber). Així doncs, en la majoria de casos és l'infant qui comunica les situacions d'assetjament a les famílies, però quan no és així, normalment són les famílies les que detecten situacions de nerviosisme, canvis en els comportaments quotidians, que fan pensar a les famílies que alguna cosa està passant.

Del total de famílies amb infants que han estat víctimes d'assetjament o ciberassetjament, la majoria d'elles (98 %) han parlat de la situació amb els seus fills, mentre que el 2 % restant no ho han fet.

Quant temps duren les agressions?

Al preguntar-los sobre quant temps han durat les agressions cap els seus fills o filles, les famílies han donat una disparitat de respostes molt gran. Aquestes han estat categoritzades en si han durat menys d'un any, o bé més d'un any. En el 55 % dels casos, les famílies informen que la situació ha durat menys d'un any, mentre que en el 30.6 % dels casos l'assetjament ha durat més d'un any. En un 14.4 % dels casos els pares i mares no han respost a la pregunta o no han sabut concretar quant temps ha durat.

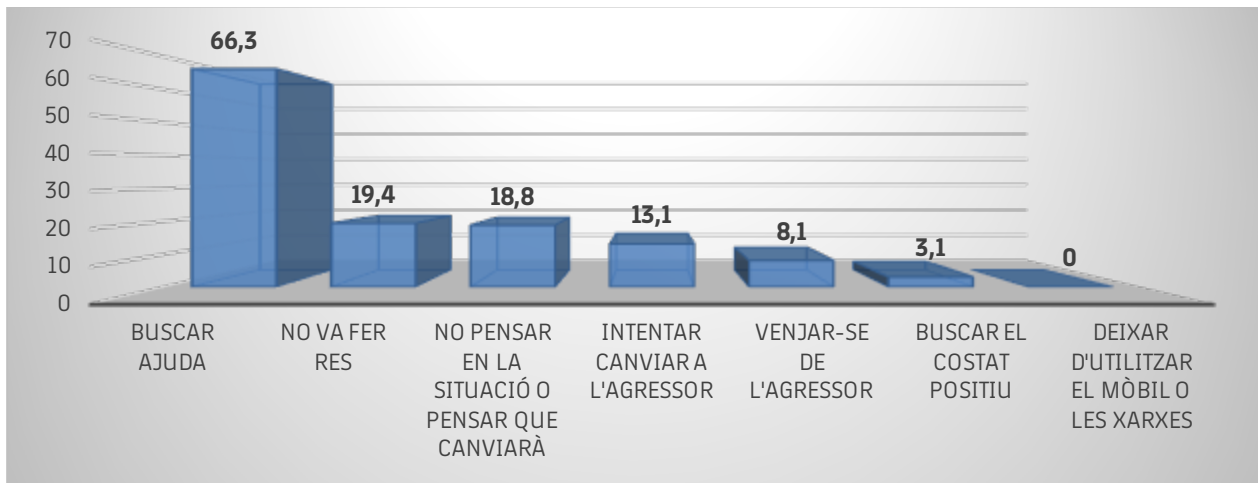
On succeeix l'assetjament i el ciberassetjament?

En la majoria de casos, els progenitors expliquen que l'assetjament succeeix exclusivament durant l'horari escolar (73.8%), majoritàriament durant l'estona del menjador i del pati. En un 10 % dels casos, aquestes agressions succeeixen tant a l'escola com fora de l'escola (extraescolars, al carrer, etc.) En un 5 % dels casos les agressions se situen exclusivament durant activitats extraescolars (ex. Activitats esportives). En un 3.8 % dels casos ocorre en altres contextos (al carrer, a Internet...), i en un 7.5 % de les ocasions les famílies no ho han concretat.

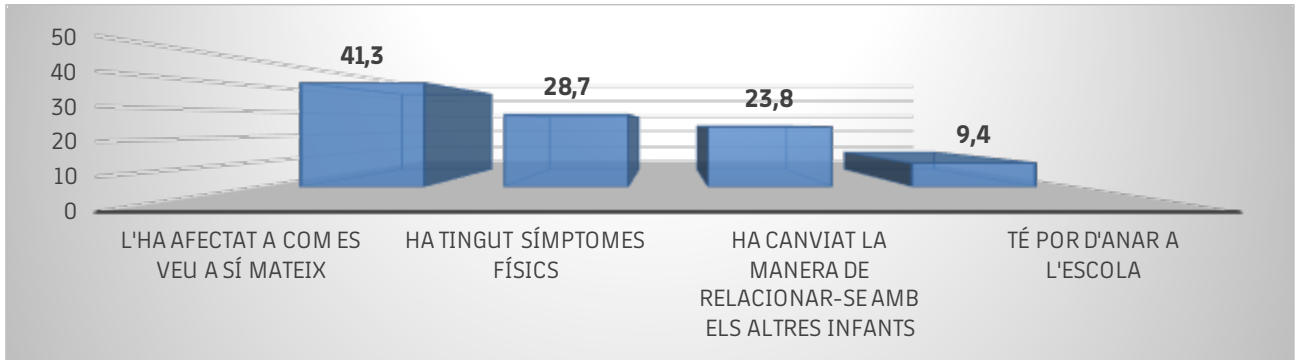
Com reaccionen els infants davant les agressions?

Al preguntar als progenitors com reaccionaven els infants davant les agressions, la resposta més comuna ha estat buscar ajuda (veure Figura 21). Tot i això, hi ha un percentatge molt elevat d'infants que no ho fan. De fet, un 19.4 % dels infants no fan res davant d'aquesta situació. D'altres estratègies utilitzades pels infants han estat no pensar en la situació o pensar que canviarà, venjar-se de l'agressor, o buscar el costat positiu de la situació. D'altres reaccions puntuals comentades per les famílies impliquen accions com ara: deixar de realitzar les activitats on succeeixen les agressions, parlar amb els pares dels agressors, evitar quedar-se al menjador de l'escola, picar a la germana, canviar de companys de joc, tornar-se més agressiu i mostrar més problemes de comportament.

Figura 21. Percentatge d'infants que duen a terme diferents tipus de reaccions davant les situacions d'assetjament.

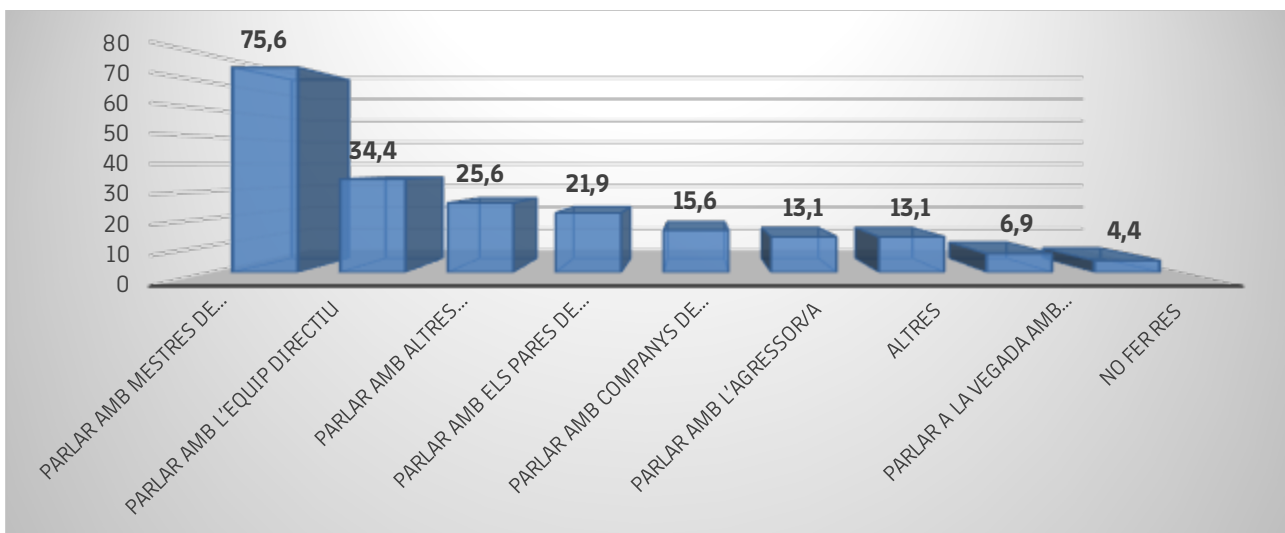


També vam demanar als progenitors quines conseqüències havia tingut l'assetjament per als seus infants (veure Figura 22). Pel que fa a les opcions tancades de resposta, la més freqüent fou que la imatge que tenen els seus fills o filles de sí mateixos va quedar afectada. Sovint els infants també tenen símptomes físics, com ara vòmits, mal de cap o mal d'estómac, i finalment, un 9.4 % de les famílies informen que l'infant té por d'anar a l'escola. Davant l'opció d'altres possibles conseqüències, les famílies informaren de repercussions com ara canviar d'extra-escolar, problemes conductuals, desmotivació per l'estudi, mal humor, deixar de realitzar l'activitat extra-escolar, insomni i malsons a la nit, llagues a la boca, no voler anar a l'escola, no voler realitzar educació física, no voler sortir de casa, inseguretat, ràbia, realitzar tractament psicològic, canviar d'escola, canviar de companys, adquirir tics, tornar-se desconfiat, introversió, culpabilitat, tristesa, menjar-se les ungles, auto-lesionar-se, tornar-se agressiu amb els familiars, tenir dificultats amb els estudis, obsessionar-se amb l'aspecte físic, dificultats amb les relacions socials, deixar de parlar català. Per altra banda, una família informà que a partir d'aquella situació el seu fill va tenir clar quins comportaments no acceptaria dels amics.

Figura 22. Percentatges d'ocurrència de diferents conseqüències de l'assetjament en els infants.

Com reaccionen les famílies davant les agressions?

A la Figura 23 veiem els resultats de les famílies quan els preguntàrem quines accions van dur a terme davant la situació d'assetjament que patia el seu fill o filla, d'entre diferents opcions que els vàrem donar. Destacar sobretot que la majoria de famílies varen parlar amb els mestres de l'escola per intentar resoldre la situació, tot i que no sempre, ja que com hem comentat anteriorment, hi hauria un 83.8 % de situacions d'assetjament que tindrien lloc en l'horari escolar. Les altres accions com ara parlar amb l'agressor, amb els pares de l'agressor, o amb els companys de l'escola del fill, ocorren amb poca freqüència. D'entrada sorprèn que un 4.4 % de famílies informin no haver fet res davant la situació, però alguns dels motius que argumenten per no haver actuat és perquè ho van saber feia poc, perquè la situació es va resoldre ràpidament, perquè la família no tenia prou informació, perquè la família optà per donar estratègies al seu fill, o bé perquè el fill demanà a la família que no ho parlés amb ningú.

Figura 23. Percentatge de famílies que duen a terme diferents tipus d'accions en situacions d'assetjament.

Pel que respecte a la categoria altres, hem agrupat les diferents respostes de les famílies de la següent manera:

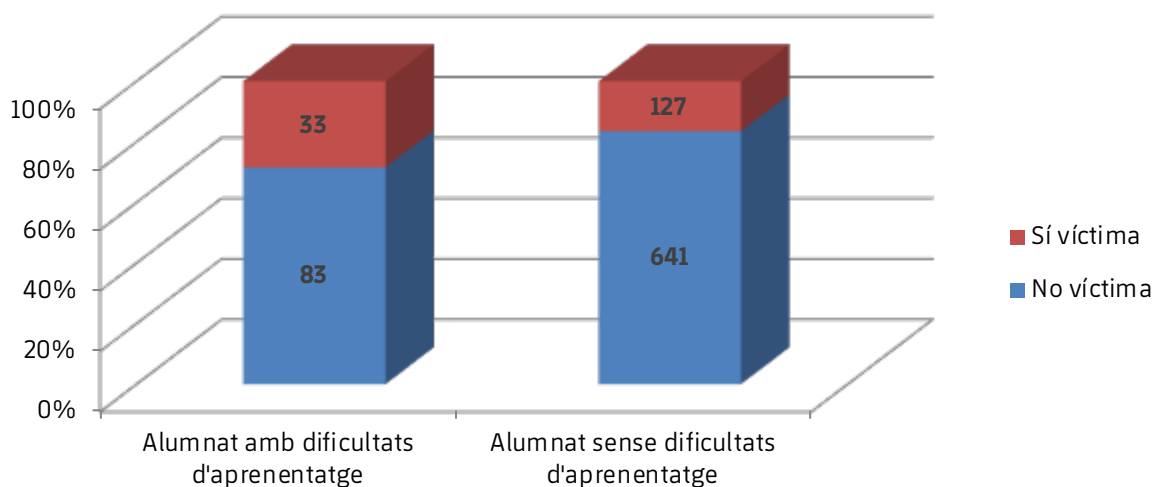
- Canviar a l'infant d'escola.
- Procurar que l'infant faci noves amistats.
- Intentar millorar l'autoestima de l'infant.
- Fer un seguiment del fill o filla.
- Parlar amb pares d'altres infants agredits pel mateix agressor.
- Parlar amb totes les famílies de la classe de l'infant.
- Parlar amb l'entrenador.
- Escriure al psicòleg del centre educatiu.
- Parlar amb l'inspector de la zona o el Departament d'Ensenyament.

També vam preguntar als progenitors si havien tingut en compte l'opinió dels infants a l'hora de decidir com actuar, un 82.6 % de les famílies digueren que sí, mentre que el 17.4 % restant contestaren que no.

Dificultats d'aprenentatge i victimització

Si comparem el percentatge de víctimes entre l'alumnat que (d'acord amb les famílies) té dificultats i aquell que no en té (veure Figura 24), veiem que hi ha un 28.4 % de víctimes (d'assetjament o ciberassetjament, també segons les famílies) en l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, mentre que en el cas de l'alumnat sense dificultats d'aprenentatge es redueix al 16.5 %.

Figura 24. Victimització en l'alumnat amb o sense dificultats d'aprenentatge.



Famílies d'agressors

Davant la pregunta de si el seu fill o filla ha fet assetjament a algun altre nen o nena, només un 1.7% dels pares diuen que sí. Un 88% afirmen que no, mentre que un 10.3% contesten que no ho saben. En el cas del ciberassetjament, només una família diu que el seu fill ha fet ciberassetjament, mentre que un 96.5% diuen que no, i un 3.4% no ho saben.

Sobre com les famílies dels infants que han realitzat assetjament o ciberassetjament van saber que havien estat agressors, alguns pares comenten que els ho va dir l'escola, el propi infant o els pares dels infants agredits. D'altres comenten que ho van observar ells mateixos, o bé que ho van deduir pels comentaris de l'infant.

Totes les famílies d'infants agressors han respost que van parlar amb els seus fills sobre aquesta situació, i només una família ha informat que les agressions van dirigides cap als germans i encara continuen.

Pel que fa a la pregunta de quines accions han dut a terme les famílies davant de la situació, els pares dels infants agressors (N = 16) han indicat les següents respostes:

- Parlar amb els mestres de l'escola (N = 9).
- No fer res (N = 7).
- Parlar a la vegada amb el seu fill/a i amb la víctima (N = 6).
- Parlar amb els pares de la víctima (N = 5).
- Parlar amb l'equip directiu de l'escola (N = 3).
- Parlar amb els companys de l'escola del seu fill o filla (N = 2).
- Parlar amb la víctima (N = 2).

Pel que fa a les altres accions, una de les famílies explica que va parlar amb les famílies dels altres infants agressors per informar-les del que estaven fent els seus fills.

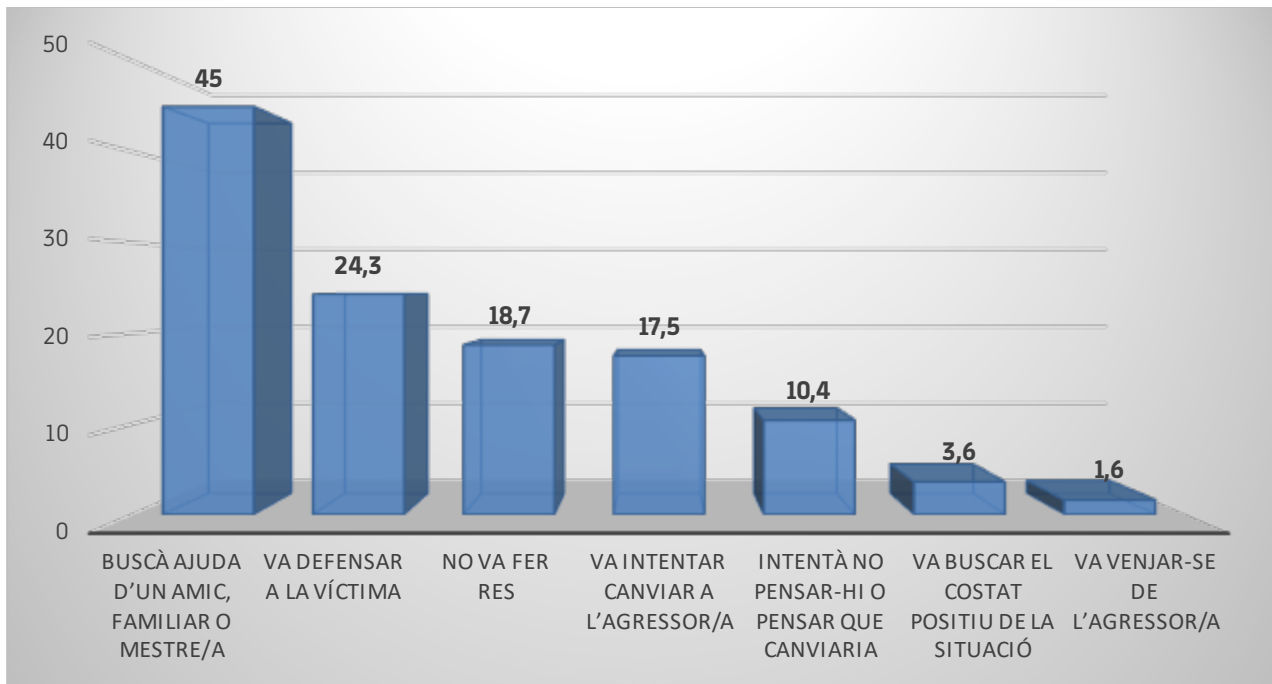
El 75% de les famílies responen que van tenir en compte l'opinió dels seus fills a l'hora de decidir com actuar, mentre que el 25% restant no la van tenir en compte.

Famílies d'observadors

Quan preguntàrem als progenitors si els seus fills o filles havien observat situacions d'assetjament, un 27.6% respongueren que sí, un 49.4% que no, i un 22.9% que no ho sabien. En el cas del ciberassetjament els percentatges són molt menors, i només un 1.8% de les famílies diuen que el seu fill o filla ha observat alguna situació de ciberassetjament, un 87.2% que no, i un 11% que no ho saben. De les famílies que diuen que els seus fills o filles han estat observadors d'assetjament o ciberassetjament (n = 238), el 96.5% diuen que n'han parlat amb el seu fill o filla, mentre que només el 3.5% no n'han parlat.

Davant la pregunta de com va reaccionar el seu fill o filla quan va observar una situació d'assetjament, les famílies respongueren que sobretot varen buscar ajuda (veure Figura 25). Aproximadament una quarta part dels infants, influïts pels pares, van defensar la víctima. Tot i això, un 18,7% no van actuar.

Figura 25. Percentatge dels diferents tipus d'accions dutes a terme pels fills o filles davant l'observació d'una situació d'assetjament (segons el punt de vista de les famílies).

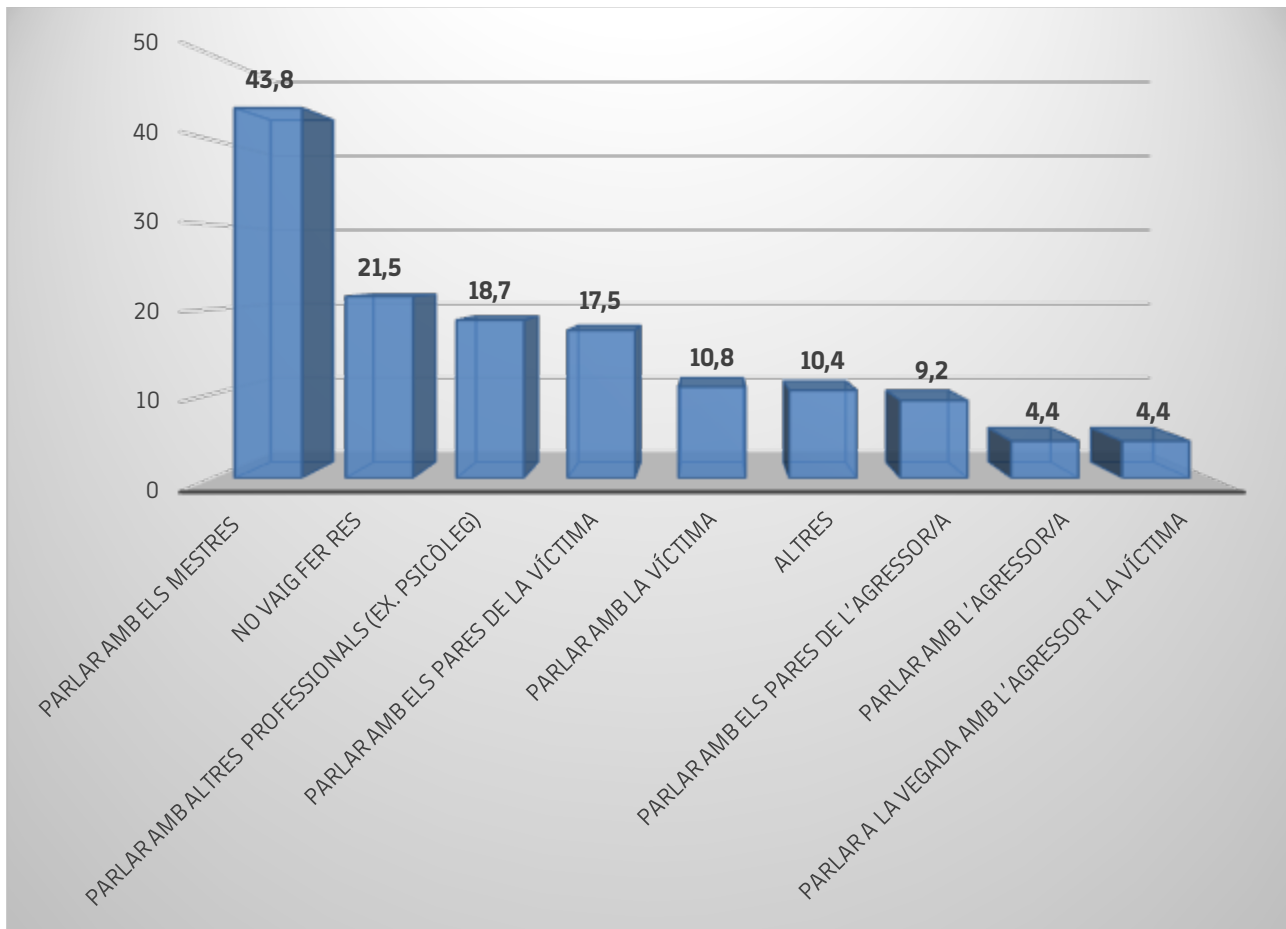


Quan els pares deien que l'infant no havia fet res, preguntàvem per què ho pensaven. Les respostes les hem agrupat com segueix:

- Perquè el seu fill o filla no sabia com actuar.
- Perquè no entenia la situació o les seves conseqüències.
- Per por a conseqüències negatives per un mateix.
- Per timidesa o vergonya.
- Per evitar el conflicte.
- Va considerar la situació com a normal o poc greu.
- Perquè una altra persona ja estava reaccionant davant de la situació.
- No saben perquè el seu fill o filla no va fer res.

A continuació vam preguntar a les famílies què van fer quan el seu fill o filla va observar una situació d'assetjament o ciberassetjament (veure Figura 26). En aquest cas, l'acció més freqüent fou parlar amb el mestres, i la menys freqüent parlar amb l'agressor i la víctima a la vegada.

Figura 26. Percentatge dels diferents tipus d'accions dutes a terme pels pares davant l'observació d'una situació d'assetjament per part del seu fill o filla.



Quan les famílies esmentaren que feien altres accions, els preguntàrem quines. Aquestes accions les hem categoritzat de la següent manera:

- Assistir a formació sobre assetjament.
- Parlar amb el fill o filla.
- Parlar amb altres pares.
- Parlar amb els monitors.
- Parlar amb el psicòleg.
- Contactar amb el Departament d'Educació.

Pel que fa a les famílies que no van fer res, també se'ls preguntà el perquè. En aquest cas, les respostes es classificaren de la següent manera:

- Perquè al seu fill o filla no els hi havia passat res.
- L'escola ja ho sabia o ja hi estava actuant.
- No sabien qui eren els agressors.

- d) El tema es va resoldre abans de poder actuar.
- e) No van donar importància a la situació.
- f) No és positiu que els pares d'altres famílies s'hi impliquin.
- g) Perquè no acabin agredint als seus fills.
- h) Perquè és responsabilitat de denunciar els fets aquell que els sofreix.
- i) Perquè la situació no s'ha repetit.

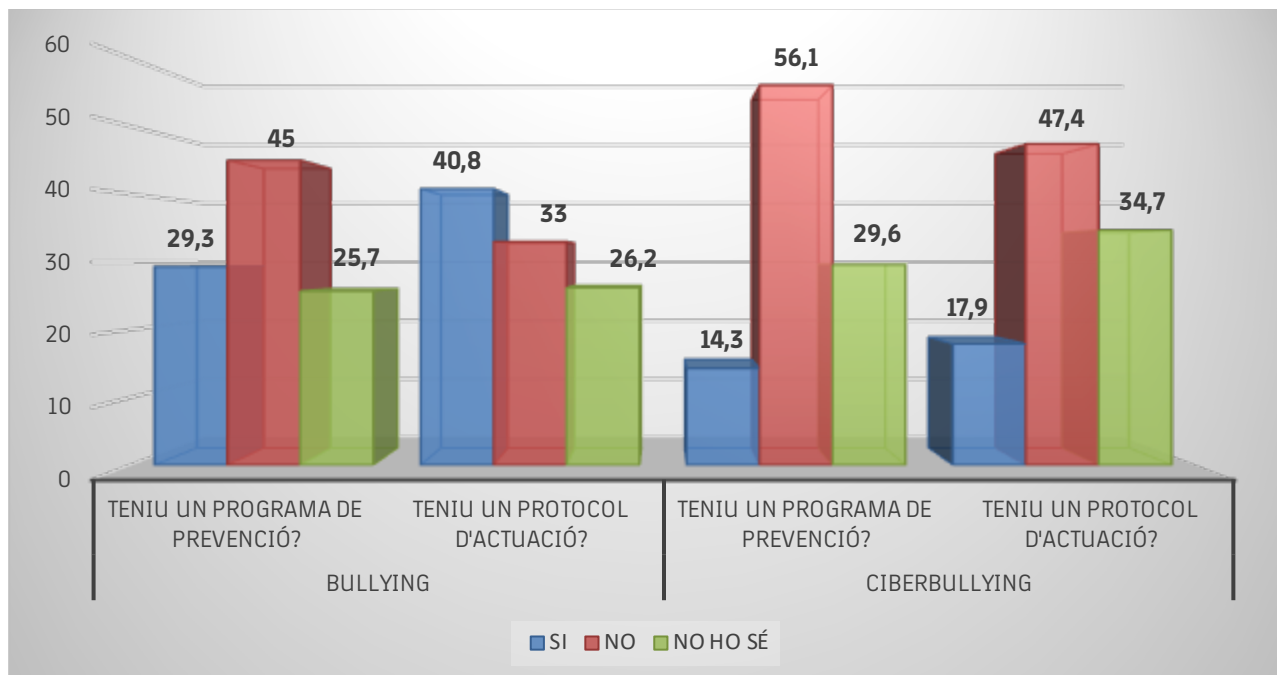
També vam preguntar a les famílies dels observadors si van tenir en compte l'opinió dels seus fills a l'hora de decidir com actuar. Un 83.9 % van respondre que sí, i la resta que no.

1.3.3 RESULTATS EN ELS MESTRES

Programes de prevenció i protocols d'actuació

En primer lloc, ens va interessar preguntar als mestres sobre el seu coneixement de l'existència de programes de prevenció i protocols d'actuació en situacions d'assetjament i ciberassetjament a la seva escola. Tal com es pot veure a la Figura 27, el percentatge de mestres que afirmen que a la seva escola hi ha programes de prevenció d'assetjament o ciberassetjament és inferior al 30 %. El percentatge de mestres que diuen que a la seva escola hi ha protocols d'actuació és lleugerament més alt, però segueix essent molt baix sobretot en el cas del ciberassetjament (17.9%). Així doncs, a grans trets, la majoria de mestres afirmen que a la seva escola no hi ha programes de prevenció o protocols d'actuació, o bé en desconeixen la seva existència.

Figura 27. Percentatge de mestres que tenen coneixement sobre l'existència de programes de prevenció i protocols d'actuació en situacions d'assetjament i ciberassetjament a la seva escola.

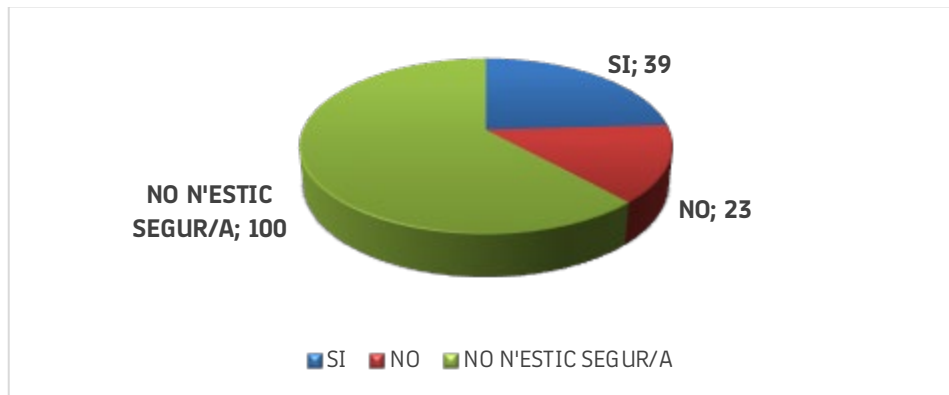


En segon lloc, vam preguntar als mestres si havien rebut formació sobre els programes de prevenció o protocols d'actuació a la seva escola. Del total de respostes ($n = 163$), un 35 % dels mestres afirmaren que havien rebut formació, però el 65 % restant varen respondre que no.

Preparació dels mestres en situacions d'assetjament i ciberassetjament

A la pregunta de si es consideren preparats o preparades per afrontar situacions d'assetjament o ciberassetjament (veure Figura 28), els i les mestres respongueren ($N = 162$) majoritàriament que no n'estan segurs (61.7 %), i un 14.2 % que no estan preparats. Així, només un 24.1 % dels mestres afirmen estar preparats per afrontar situacions d'assetjament o ciberassetjament.

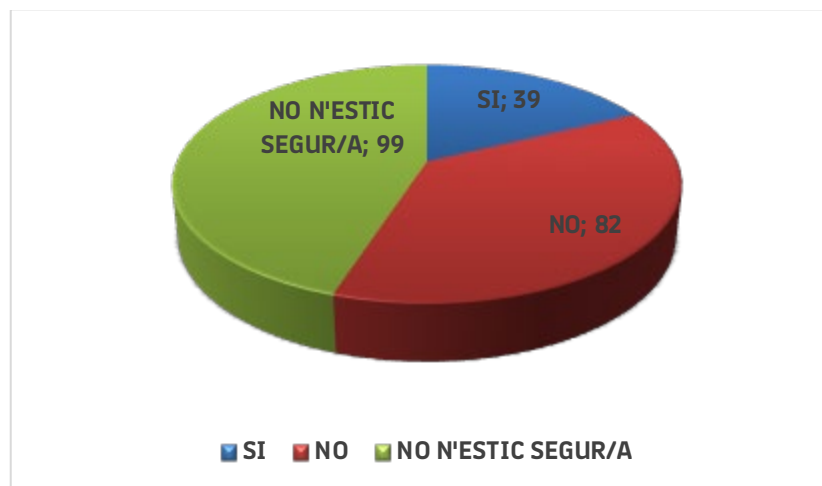
Figura 28. Freqüència de respostes dels mestres davant la pregunta: “Et consideres preparat o preparada per afrontar situacions de bullying o ciberbullying?”



Suports i recursos per afrontar situacions d'assetjament a l'escola

Quan són preguntats sobre si tenen els recursos i suports suficients per afrontar aquest tipus de situacions, els i les mestres responen majoritàriament que no n'estan segurs (45 %) o que no tenen recursos o suports suficients (37.17%), i només un 17.7% dels mestres creuen que sí (veure Figura 29)

Figura 29. Freqüència de respostes dels mestres davant la pregunta “Consideres que tens el suport i recursos necessaris per afrontar situacions de bullying i ciberbullying?”



Pel que fa a la pregunta oberta sobre quins suports o recursos creuen que es necessiten en el seu centre per poder millorar la convivència i prevenir les situacions d'assetjament i ciberassetjament, els i les mestres han donat respostes molt diverses, que hem agrupat en les següents categories:

Suports o recursos relacionats amb el Departament d'Educació.

1. Dotar d'assessorament a l'equip docent (per exemple, augmentar les hores dels EAPs a l'escola) i permetre que els mestres tinguin contacte directe amb els EAPs.

2. Que un professional visiti els centres quan hi hagi casos d'assetjament per ajudar a resoldre la situació.
3. Realitzar formació als mestres. Per exemple, a través d'altres experiències i casos d'èxit.
4. Dotar als docents d'hores per tractar a l'alumnat afectat.
5. Baixar les ràtios a les aules.
6. Actuacions al barri per a millorar la seguretat i, en concret, a les entrades a l'escola.
7. Fomentar que l'escola treballi conjuntament amb els Serveis Socials i el CSMIJ.

Suports o recursos relacionats amb el centre educatiu i l'equip docent.

8. Que els centres desenvolupin i actualitzin protocols, programes, pautes o pràctiques per detectar i afrontar situacions d'assetjament o ciberassetjament, amb la col·laboració dels claustres.
9. Crear equips de mediació a l'escola formats per mestres i alumnes.
10. Que el professorat disposi de material per treballar amb l'alumnat (dinàmiques, textos, situacions, vídeos, activitats...).
11. Coordinació entre els tutors del centre i la comissió de convivència.
12. Limitar l'ús dels xats a les famílies i escoles.
13. Que l'escola s'impliqui en aquells problemes que ocorren a l'alumnat fora de l'escola.
14. Formar a les famílies (per exemple, sobre el control parental en les noves tecnologies).
15. Implicar a les famílies en les actuacions.
16. Assessorar a les famílies.
17. Augmentar el control fora d'hores de classe (ex: menjador).
18. Tenir mesures d'expulsió fermes.

Suports o recursos relacionats amb l'alumnat.

19. Potenciar la importància de les tutories amb l'alumnat, tant a nivell grupal com individual, des de l'educació infantil.
20. Realitzar xerrades participatives i crear espais on es pugui expressar lliurement.
21. Conscienciar a l'alumnat que poden expressar els seus problemes als mestres, director i psicòleg.
22. Fomentar la convivència entre l'alumnat: que es doni importància a les relacions i a aprendre a viure i conviure plegats, treballar l'educació emocional, fomentar la tolerància, la cooperació i el respecte per la diversitat.
23. Dotar d'habilitats de relació a l'alumnat amb dificultats.

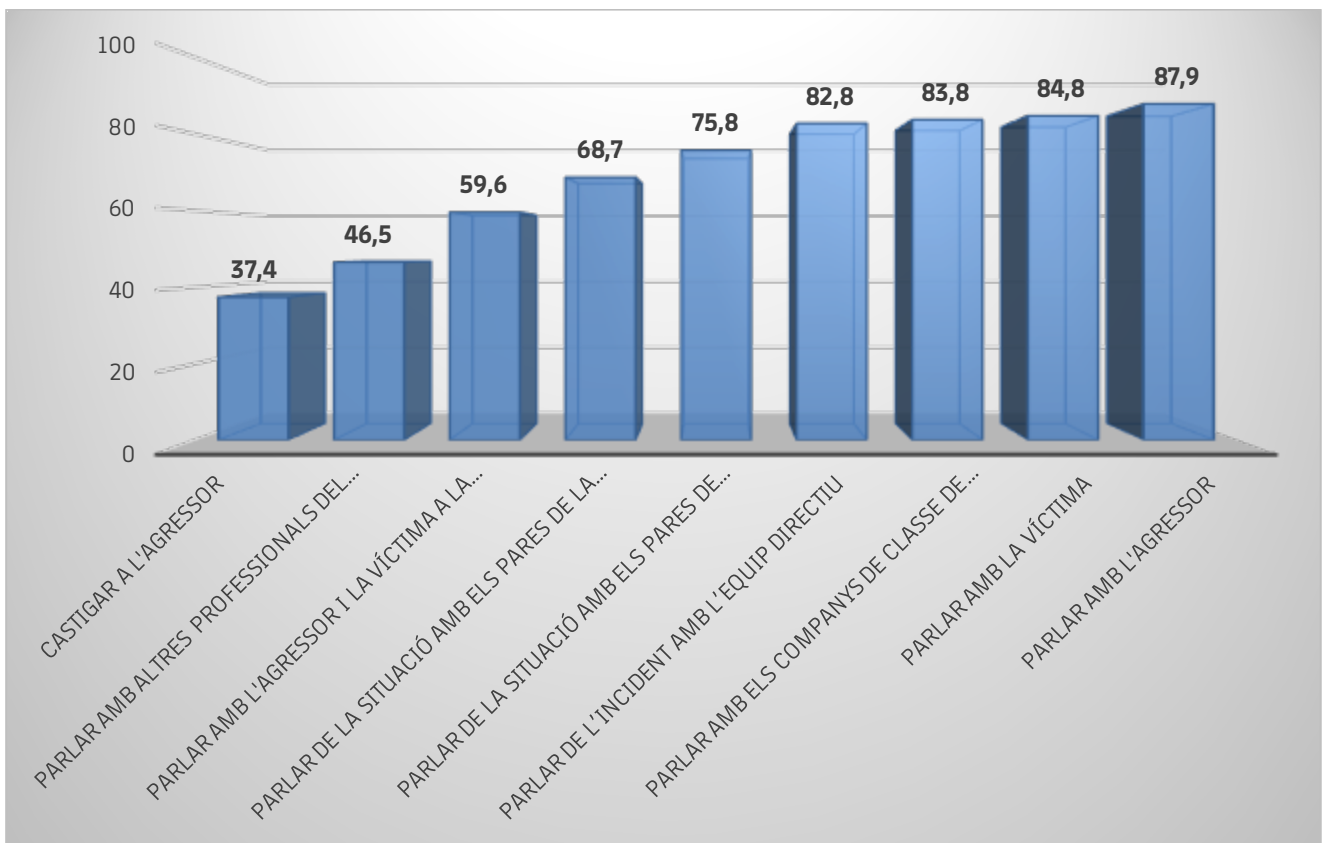
24. Suport i acompanyament personal a les víctimes, i treball amb els agressors.
25. Crear una comissió on també hi participi l'alumnat.
26. Realització de sociogrames amb l'alumnat.

Respecte a la pregunta de si es realitzen formacions periòdiques al centre orientades a l'alumnat per tal de prevenir o reduir l'assetjament o el ciberassetjament, la majoria de mestres responen que no (77.2%), mentre que la resta responen que sí (22.8 %).

Actuacions davant l'assetjament i el ciberassetjament

Un dels aspectes que ens ha interessat conèixer és si els mestres han observat alguna vegada situacions d'assetjament a les aules on realitzen docència. En aquest cas, gairebé la meitat dels mestres (45.2%; N = 99) han dit que sí, mentre que el 54.8 % han respost negativament. Als mestres que respongueren que havien observat situacions d'assetjament, els vam preguntar addicionalment, a través d'una pregunta d'opcions múltiples, quines actuacions havien realitzat (veure Figura 30).

Figura 30. Percentatge de mestres que han realitzat cadascuna de les accions indicades (sobre el total de 99 mestres que han observat assetjament o ciberassetjament a la seva aula).

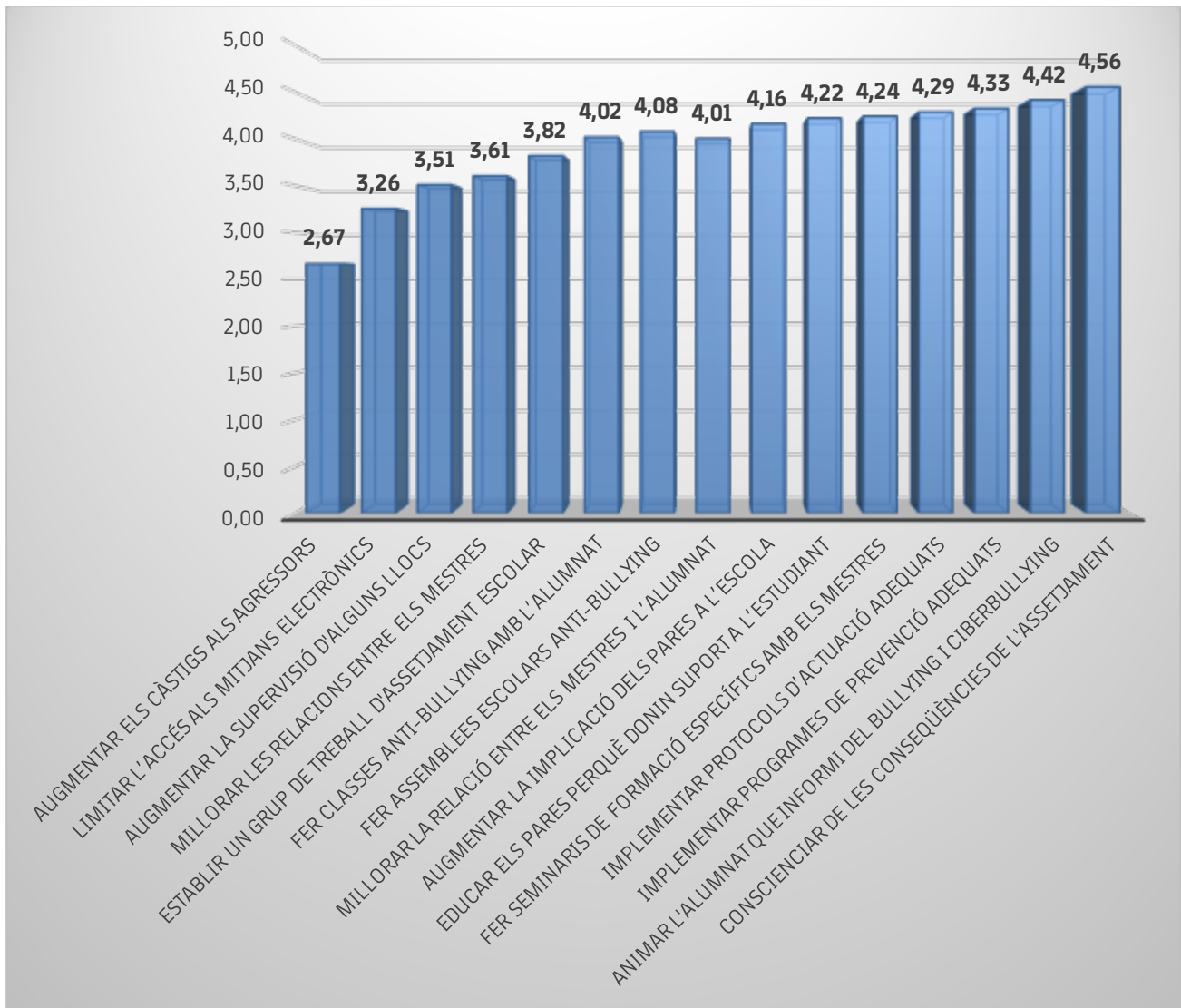


A part de les opcions de resposta que els vam donar, un total de 12 mestres han indicat altres accions que han realitzat en aquests situacions. Són les següents:

- a) Coordinar-se amb la monitora i la coordinadora de menjador (per supervisar l'alumnat a les hores lliures).
- b) Formar-se.
- c) Realitzar activitats o dinàmiques de grup a l'aula (N = 2).
- d) Proposar una mediació.
- e) Crear espais per tal que l'alumnat pugui parlar.
- f) Treball d'autoestima i de perdó.
- g) Parlar amb el claustre (N = 2).
- h) Demanar assessorament a associacions contra l'assetjament escolar.
- i) Derivació al Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) en casos amb trastorns.
- j) Demanar als mossos d'esquadra que realitzessin una xerrada a classe.

Finalment, vam demanar als mestres que valoressin algunes accions en funció de si aquestes ajudarien a prevenir i/o reduir l'assetjament i el ciberassetjament als seus centres (veure Figura 31). Els mestres havien de valorar cada acció en una escala que anava des de "No ajudaria" (1 punt) fins a "Ajudaria molt" (5 punts). La majoria d'accions proposades es va valorar com a que ajudarien força-molt a prevenir o reduir aquestes situacions. Aquelles accions que s'han valorat com a menys positives són augmentar el càstig als agressors, limitar l'accés de l'estudiantat als mitjans electrònics, augmentar la supervisió d'alguns llocs com ara el pati de l'escola, o millorar les relacions entre mestres. També cal tenir en compte que és possible que alguns mestres hagin respost que aquestes accions ajudarien poc perquè a la seva escola ja s'estan duent a terme.

Figura 31. Mitjanes de les puntuacions dels mestres sobre quines accions ajudarien a millorar la situació de convivència al teu centre, així com a prevenir i/o reduir l'assetjament i el ciberassetjament



A la pregunta anterior, també es donava l'oportunitat als mestres de descriure altres propostes per tal de prevenir i reduir l'assetjament i el ciberassetjament. Un total de 38 mestres han realitzat propostes, que s'han agrupat en les següents categories:

Treball amb l'organització dels centres educatius.

- Baixar les ràtios de les aules.
- Augmentar la presència de mestres a les estones de pati.
- Augmentar el personal amb formació psicopedagògica als centres.
- Evitar que els infants estiguin sols fora de l'escola (ex: impulsar activitats des dels ajuntaments).
- Iniciar el treball de prevenció des del Cicle Inicial.

Treball amb l'alumnat.

- f) Cohesionar a l'alumnat.
- g) Escoltar a l'alumnat en tutories individuals i grupals.
- h) Implicar l'alumnat en la lluita contra l'assetjament (per exemple, conscienciant-los de la importància dels observadors, i que no fer res és ser còmplice).
- i) Crear canals de comunicació per tal que els observadors puguin informar de situacions d'assetjament sense ser jutjats.
- j) Crear campanyes escolars.
- k) Treballar el concepte d'assetjament i ciberassetjament amb l'alumnat.
- l) Treballar l'educació emocional i l'empatia amb la víctima.
- m) Trencar els esquemes competitius i valorar el treball en equip.
- n) Dotar d'assistència psicològica als agressors.
- o) Educar en l'ús dels mitjans electrònics.
- p) Portar testimonis de situacions d'assetjament a l'alumnat.

Treball amb les famílies.

- q) Implicar a les famílies en el treball que es fa a l'escola.
- r) Fer xerrades amb les famílies (ex. sobre l'ús de mitjans electrònics).
- s) Conscienciar a l'alumnat i les famílies del dany que poden causar a les víctimes, així com dels motius de les seves agressions.
- t) Conscienciar les famílies que els seus fills poden ser agressors.

1.3.4 RESULTATS EN ELS PSICOPEDAGOGS

A partir de les entrevistes realitzades als psicopedagogs s'han extret les següents idees:

- Els psicopedagogs entrevistats tenen clar que el concepte d'assetjament s'assimila a maltractament o patiment continuat. Hi ha alguna distorsió en el fet de fer-lo extensiu al maltractament adreçat al professorat per part de l'alumnat, però en general incorporen les idees de repetició, intencionalitat, voluntat de fer mal per part de l'assetjador i els diferents tipus d'agressió que caracteritzen les conductes d'assetjament. A més, les persones entrevistades comparteixen la idea que es tracta d'un problema important a les escoles i instituts de Catalunya, i també que el mot "*assetjament*" o "*bullying*", s'utilitza molt a la lleugera, tipificant qualsevol conducta o problema relacional com a assetjament. Cal saber distingir entre assetjament i conflicte. Consideren que els claustres dels centres educatius haurien de tenir clar el concepte

d'assetjament per identificar-lo, així com les seves conseqüències, per tals d'afrontar-lo amb decisió.

- També consideren que arriben molt casos de conflicte que costen de discernir de l'assetjament, i s'ha d'anar destriant del "gra de la palla" treballant amb els diferents agents implicats. Afirmen que els casos de ciberassetjament es donen fonamentalment a secundària, tot i que també, cada vegada més, n'hi ha en el cicle superior de primària.
- Sobre els perfils, informen que les víctimes sovint són nois o noies que tenen peculiaritats diferents (per exemple, autisme), i que alguns poden haver estat assetjadors en un altre àmbit. En el cas dels agressors sol haver-hi pautes educatives confoses a la família i, a vegades, els pares animen a respondre de manera agressiva en situacions d'amenaça. No és específic d'un grup social concret, donant-se en nois i noies de famílies tant benestants com desfavorides.
- En relació a les actuacions que es duen a terme en els centres educatius, aquests professionals coincideixen en què a primària se solen realitzar accions preventives inespecífiques, bàsicament centrades en l'educació emocional, el foment de l'empatia, i les intel·ligències múltiples. Actualment, el Departament d'Educació té una pàgina web on hi ha el material dels centres que han fet el programa "Aquí prou bullying". També hi ha materials d'altres Comunitats Autònomes. Recomanen la pàgina d'en Jordi Collell, on hi ha materials i vídeos per treballar les tutories. També es treballa o caldria treballar la diversitat, principalment les relacions de gènere i, en especial, en entorns i cultures on hi ha un important pes del masclisme. Per altra banda, cada vegada hi ha més entitats que treballen l'assetjament, com ara els Mossos d'Esquadra o els Centres Joves de Salut. Es fan coses, però manca constància i planificació. Quan apareix algun problema important, aquestes accions s'intensifiquen. A l'ensenyament secundari es duen a terme xerrades més específiques sobre assetjament i ciberassetjament, a vegades per agents externs al centre.
- Com a psicopedagogues coneixen alguns programes de prevenció com el KiVa (Finlàndia), i encara que no tant específics, els plans de convivència dels centres, com el projecte "Escolta'm". Però, manifesten que no s'apliquen en profunditat per diverses causes. Aquests recursos es queden una mica en la teoria, estan bé, però no s'apliquen. Evidencien la necessitat de treballar la convivència dins i fora de l'escola, amb la implicació de les institucions, l'Ajuntament, etc...

Verbalitzen també la manca de recursos dels centres i la necessitat de formació i d'una major implicació per part de l'Administració, que tampoc no atén les necessitats reals dels centres educatius. Davant del paper central que tenen els mestres en els casos d'assetjament, també consideren important treballar la gestió de les emocions dels ensenyants. Es a dir que, a més, de conèixer la matèria, els mestres han de saber gestionar les situacions conflictives.

- Es fa palesa igualment la necessitat d'una major confiança i col·laboració entre les famílies i l'escola, especialment en els casos d'assetjament, en què sol ser més complicada aquesta relació.
- Finalment comenten que el seu rol en els centres sovint es concreta en facilitar recursos i el que és més important, facilitar l'accés als recursos existents perquè s'apliquin en les situacions reals. També cal orientar als tutors i l'escola, derivar a serveis externs, o fer un paper de mediador entre el centre i les famílies. Degut a la periodicitat d'assistència al centre i a d'altres motius, a vegades tampoc no els arriben els casos d'assetjament o aquests se'ls traslladen quan el procés ja està molt avançat i la intervenció es fa més complexa i difícil.

1.4 DISCUSSIÓ

1.4.1 INFANTS QUE SÓN VÍCTIMES

En el present estudi, hem trobat que la **prevalença d'assetjament tradicional** a l'educació primària a Catalunya mesurada a partir el qüestionari EBIPQ és del 36 %. Aquest darrer percentatge és lleugerament més elevat al registrat pel treball de Romera et al. (2017) realitzada a Andalusia a 5è i 6è amb els mateixos instruments, que fou proper al 30 %. A més, aquest percentatge d'assetjament a primària és semblant a l'aportat per l'informe UNESCO (2019), on la mitjana internacional de la prevalença de víctimes d'assetjament és del voltant del 32 % a l'edat d'11 anys. Val a dir que les dades de l'informe de la UNESCO varien molt d'uns països als altres (del 10 % a 6è de primària d'Armènia al 78 % de 4r i 5è de primària a Sud Àfrica, UNESCO, 2019). En conjunt, els resultats del present estudi mostren unes dades de prevalença que són altes però que estan en consonància amb les d'altres estudis a nivell nacional i internacional. Cal dir també que el criteri de freqüència utilitzat per categoritzar l'alumnat com a víctima no ha implicat una freqüència molt alta (rebre algun comportament de victimització 1 o 2 vegades al mes en qualsevol dels ítems), i per tant, que això pot comportar incloure com a víctimes d'assetjament a alumnat amb situacions de victimització molt diferents, algunes de les quals possiblement no impliquen assetjament.

Pel que fa a la **prevalença de cibervíctimes** (d'acord amb l'ECIPQ) al Cicle Superior és inferior a la de l'estudi de Romera et al. (2017), ja que els percentatges d'aquest últim anaven del 7.5 % al 10 %, mentre que en el nostre estudi han estat inferiors al 6 %. També cal destacar que el percentatge de cibervíctimes de 3r ha estat superior al de 4t i 5è i similar al de 6è. Si ens fixem en la percepció d'haver estat cibervíctima alguna vegada, ha disminuït de 3r a 6è en els nens (8.2 % i 3.6 % respectivament), mentre que en les nenes ha augmentat de 3r a 6è (3.2 % i 6.4 % respectivament). En futurs estudis cal indagar en les raons que expliquen aquestes diferències. Tanmateix, per analitzar els resultats de ciberassetjament, hem de tenir present que pot estar molt condicionat per l'accés que els nens i les nenes tenen als dispositius que els connecten a les xarxes socials. Com veiem en els resultats, més de la meitat de l'alumnat de 3è de primària tenen recursos per accedir-hi i, a 6è es supera el 80 %. Però possiblement el canvi més gran al llarg de la primària no rau tant en la possibilitat d'accedir a Internet sinó de fer-ho des del propi mòbil. En el nostre estudi s'observa que, mentre quasi el 30 % dels infants de 3r tenen Internet en el seu mòbil, a 6è es duplica, arribant al 64.1 %. A més a més, tenir mòbil a primària triplica les possibilitats de ser una cibervíctima. De fet, d'altres estudis amb adolescents mostren que la cibervictimització és major a través del mòbil que accedint a Internet per altres mitjans (Domínguez-Alonso, Vázquez-Varela, i Nuñez-Lois, 2017). Aquests resultats apunten a la necessitat

d'educar èticament sobre l'ús del mòbil de manera preventiva (Álvarez-García, Barreiro-Collazo i Núñez, 2017). Cal que els responsables educatius ajudin als infants ja des de l'etapa de primària a ser conscients de les conseqüències negatives del ciberassetjament per a tots els implicats, ensenyin un ús respectuós de les TIC, promoguin una tolerància zero davant qualsevol forma de ciberassetjament i se centrin en fomentar de manera reflexiva la funció creativa, participativa i cooperativa d'Internet, implicant a les famílies en la protecció dels seus fills (Rodríguez-Álvarez, Cabrera, i Yubero, 2018). La metanàlisi de Gaffney, Farrington, Espelage i Ttofi (2019) mostra que els programes anti-ciberassetjament més efectius són els que es dirigeixen tant als agressors com a les víctimes. Per tant, és necessari que les autoritats educatives es plantegin no només la implementació de programes d'intervenció d'assetjament tradicional sinó també de ciberassetjament. També s'ha de tenir en compte que hi ha un solapament entre els dos tipus d'assetjament entre iguals, ja que una part de l'alumnat que ha patit assetjament també patirà ciberassetjament (Smith et al., 2008; García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz, 2016).

Si ens centrem a **Catalunya**, no tenim altres referents d'educació infantil i primària amb els quals comparar el nostre estudi. Tanmateix, si comparem els nostres resultats de primària amb els d'altres estudis de secundària fets a Catalunya, com el de *Save the Children* (Calmaestra et al., 2016), trobem que, enfront del 36 % de prevalença de víctimes d'assetjament (en els últims dos mesos) dels nostres resultats, els de l'ONG són del 8.4 % (sumant l'assetjament ocasional i el freqüent). Pel que fa a l'estudi de ciberassetjament de *Save the Children*, el percentatge de cibervíctimes de Catalunya a l'ESO va ser del 6.8 % (sumant l'ocasional i el freqüent), mentre que en el nostre estudi ha estat del 4.6 %. Així doncs les dades del nostre estudi indiquen prevalences inferiors de ciberassetjament a l'educació primària en comparació a l'ESO; això no obstant, els percentatges d'assetjament tradicional són molt superiors a l'educació primària, possiblement alarmants. Per altra banda, el nostre estudi mostra que en tots els casos l'alumnat de 3r són els que presenten els percentatges més alts de victimització. Tot i això, hem de ser prudents a l'hora d'interpretar aquests resultats, ja que poden estar revelant una interpretació diferent del concepte d'assetjament (Garaigordobil i Oñederra, 2008). En tot cas, aquests resultats suggereixen que les intervencions per millorar la convivència a les escoles s'han de fer el més aviat possible, ja que el problema ja es troba en els primers anys d'escolarització.

Per altra banda, pel que fa a les **diferències en funció del curs**, el nostre estudi mostra uns percentatges més alts de víctimes d'assetjament en el Cicle Mitjà (d'acord amb el qüestionari EBIPQ), i especialment a 3r curs, però també a 4t. Aquestes dades van en la línia de l'informe de la UNESCO (2019), que mostra una reducció de victimització important a Espanya entre el Cicle Mitjà i el Cicle Superior. Encara que hi

ha diferències entre països, aquests resultats segueixen la mateixa tendència que la trobada a la revisió feta per Smith et al. (2019), on la victimització tant en els nens com en les nenes disminueix durant els cursos de primària i secundària. A més a més, els infants de 3r del nostre estudi tenen una percepció d'haver estat víctima més alta que altres cursos, fet que suggereix que aquesta percepció podria canviar durant el Cicle Mitjà. La literatura científica mostra tendències que ens donen una informació molt útil per orientar els dissenys de les intervencions dirigides a afrontar aquest problema. En primer lloc, el nostre i altres estudis estatals i europeus es troba que l'assetjament ja és ben present en els primers moments de l'escolarització (Smith, 2016). Tot i que el present estudi no compara la prevalença d'assetjament entre l'etapa de primària i secundària perquè només abasta la primera, les dades confirmen els resultats obtinguts en diferents recerques de l'estat espanyol (per exemple: Garaigordobil i Oñederra, 2008; Oñate i Piñuel, 2005; Romera et al., 2017; UNESCO, 2019) que assenyalen que a l'etapa de l'educació primària, contràriament al que podia semblar, es donen percentatges fins i tot més alts d'assetjament que a secundària.

En consonància amb altres treballs, tant internacionals (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, i Runions, 2014) com de l'estat espanyol (Romera et al., 2017), els nivells de cibervíctimes són baixos en comparació a les d'assetjament tradicional (en el nostre estudi les cibervíctimes assoleixen el 1.1% o el 4.6% segons si les mesurem a través de la percepció d'haver patit ciberassetjament o el qüestionari ECIPQ, respectivament). Tanmateix, com en altres investigacions, el ciberassetjament no és un problema exclusiu de secundària, sinó que també ho és a primària (Rodríguez-Álvarez et al., 2018). A més, en el nostre estudi la majoria d'afectats pel ciberassetjament també són nens, excepte en el 6è curs, on les nenes superen els nens independentment del tipus de mesura utilitzada. Aquesta dada és curiosa perquè, a l'estudi de Romera et al. (2017), els resultats de ciberassetjament són semblants als nostres en els alumnes de primària, en canvi a secundària són molt més alts en les noies que en els nois, una tendència que també s'observa en la revisió feta per Smith et al. (2019). És possible que les nostres dades de 6è estiguin avançant el canvi de tendència de la secundària.

A propòsit de les diferències de victimització en funció del **gènere**, els percentatges de víctimes d'assetjament del present estudi sempre són més alts en els nens que en les nenes; l'única excepció és a 6è curs, on el percentatge de nenes que tenen percepció de víctima, o de cibervíctima, sobrepassen els nens (malgrat els nens d'aquest curs tenen un percentatge més alt de víctimes i cibervíctimes d'acord amb l'EBIPQ i l'ECIPQ). Aquestes dades, juntament amb les que veurem més endavant sobre les diferències dels tipus d'assetjament que fan els nens i les nenes, i els resultats obtinguts per Flygare et al. (2011) segons els quals l'èxit dels programes anti-assetjament depèn de les estratègies utilitzades

segons el gènere, evidencien la rellevància de tenir en compte les diferències de gènere a l'hora de dissenyar les intervencions en termes d'eficàcia i eficiència.

Pel que fa als diferents **tipus de comportaments de victimització**, en el nostre estudi els comportaments més freqüents han estat en primer lloc l'agressivitat verbal (prevalença del 22.6 %), seguida de l'agressivitat física (15.8%), els insults indirectes (12.1%), l'exclusió (11.1%), la difusió de rumors (9.7%), les amenaces (8.1 %) i el robatori o danys a la propietat (5.7 %). L'ordre d'aquests comportaments és semblant a les dades obtingudes sobre la prevalença d'assetjament a l'educació primària a Andalusia per Romera et al., 2017). En canvi, en un estudi dut a terme a Grècia per Sapouna (2008), l'agressivitat física és el cinquè comportament més freqüent (per darrere de comportaments com la difusió de rumors, l'exclusió social o les amenaces), amb una prevalença molt baixa. Això ens fa plantejar l'existència de diferències entre diferents contextos culturals pel que fa al grau d'agressivitat física tolerada a les escoles o a la societat en general.

La literatura científica apunta diferències de gènere a l'adolescència pel que fa a **l'agressivitat física** (Dukes, Stein, i Zane, 2010). En el nostre estudi a primària hem observat que els nens no només tenen percentatges més alts d'agressivitat física que les nenes, sinó també d'insults directes i d'amenaces. La literatura prèvia amb adolescents també suggereix que en alguns casos les nenes mostren més **agressivitat relacional** (Dukes et al., 2010). El nostre estudi mostra que això també és així amb infants de primària, sobretot pel que fa als comportaments d'exclusió, i de forma menys evident pel que fa a la difusió de rumors.

Pel que fa a la relació entre patir comportaments de victimització i tenir la **percepció deservíctima**, hem observat que un 43.6 % dels infants que són víctimes d'assetjament segons l'EBIPQ no tenen percepció de ser-ho (si els ho preguntem directament). En el cas de les cibervíctimes, només un 31.5 % de les cibervíctimes (segons l'ECIPQ) tenen la percepció d'haver estat cibervíctimes. És possible que els criteris de victimització i cibervictimització utilitzats siguin poc exigents, però és possible també que sigui necessari treballar el concepte de víctima i cibervíctima amb els infants.

Quant als **motius d'haver estat víctimes**, els infants del nostre estudi fan referència sobretot a "Per molestar-me" (El 48 % de les víctimes ho assenyalen com un dels motius). Això no obstant, l'aspecte físic se situa en segon lloc amb el 37.2 % dels casos, i el color de la pell, cultura o religió un 13 %. Si comparem els motius percebuts per les víctimes amb els motius adduïts pels agressors, veiem que hi ha un percentatge proper a un de cada quatre alumnes que no saben per quin motiu han estat víctimes o agressors. En l'estudi de Calmaestra et al. (2016) amb infants de secundària, aquest desconeixement del

motiu era fins i tot el motiu més freqüent en el cas dels agressors. D'altra banda, el percentatge d'agressors que mencionen el motiu de l'aspecte físic en el nostre estudi és del 17%, molt menor que en les víctimes, fet que suggereix una percepció diferent dels motius en funció del rol. El fet que es destaquin les característiques físiques com un dels motius més importants de l'assetjament en les víctimes però no en els agressors ja es va fer palesa a l'estudi de Calmaestra et al. De manera similar, en el nostre estudi el segon motiu més mencionat per part dels agressors és el de fer una broma (31 % dels agressors el mencionen), igual que en l'estudi de Calmaestra et al. Tot plegat fa pensar que és necessari treballar amb els infants sobre els motius i les conseqüències dels seus comportaments.

Pel que fa als comportaments dels infants que han estat víctimes, que també podem anomenar **estratègies d'afrontament**, el comportament més mencionat ha estat el de buscar ajuda. En l'estudi de Calmaestra et al. (2016) també trobaren que les estratègies d'afrontament més utilitzades davant la victimització a secundària tenien a veure amb demanar ajuda. Tot i això, hem de destacar que aproximadament un terç dels infants víctimes del nostre estudi no la busquen, i una cinquena part argumenten que no han fet res. Altres infants del nostre estudi utilitzen estratègies poc adequades, com venjar-se, o deixar d'utilitzar Internet. Per tant, cal trobar estratègies que ajudin a les víctimes a demanar ajuda i a discernir quines estratègies poden no ser adequades.

1.4.2 INFANTS QUE SÓN AGRESSORS

Com en altres estudis (Benítez i Justicia, 2006; Garaigordobil i Oñederra, 2008; Romera et al., 2017), la recerca present mostra que la prevalença dels **agressors d'assetjament tradicional** és menor, o molt menor, que la de les víctimes. En efecte, un 6.7% de la nostra mostra manifesta que ha fet alguna vegada assetjament quan els hi preguntem directament i un 14.7% si la inferim a través del qüestionari EBIPQ. A més, els percentatges són màxims a 3r de primària i disminueixen paulatinament al llarg dels cursos, tant en els nens com en les nenes, exceptuant un lleuger augment en les nenes de 6è (a través de les dues formes d'avaluació utilitzades). Si ens fixem en l'estudi de Romera et al. (2017) que abasta primària i secundària, podem observar que els percentatges d'agressor són més alts a secundària que a primària. Aquestes dades van en consonància amb el canvi de tendència observat en les nenes de 6è del present estudi. Per altra banda, Salmivalli (2010) considera que l'assetjament a l'adolescència és un fenomen principalment grupal. Això també podria explicar que, malgrat la victimització sigui més alta a edats primerenques, el rol d'agressor es doni més a secundària. Si aquesta hipòtesi s'anés confirmant, justificaria la proposta de Salmivalli (2010) que les intervencions haurien de tenir en compte el grup d'iguals.

Com en el cas de la victimització, els percentatges d'agressors de **ciberassetjament** són molt més baixos que els d'assetjament tradicional (1.1% mesurat a través de la percepció de ciberagressor, o el 1.6% a través del qüestionari ECIPQ). Per altra banda, els percentatges són més alts al 3r curs, baixant a 4t i 5è i mostrant un petit augment a 6è tant en els nens com en les nenes. Veiem, doncs, que l'augment de l'assetjament en les nenes de 6è es va repetint en els diferents tipus d'assetjament i en víctimes i agressors. Si comparem els nostres resultats amb els de Romera et al. (2017) tornem a observar que el percentatge de ciberagressors del seu estudi és més alt a secundària que a primària.

Amb referència als diferents **tipus de comportaments dels agressors**, els dos comportaments més freqüents en els infants del nostre estudi han estat l'agressió física i els insults directes. A més, els nens han realitzat més insults directes i agressions físiques que les nenes. La principal diferència entre el nostre estudi i el de Romera et al. rau en què en el nostre l'agressió física ha estat el comportament més freqüent en les nenes, i el segon més freqüent en els nens, mentre que en l'estudi de Romera et al. les agressions físiques són el quart comportament més freqüent a primària, per darrere dels insults, els insults a terceres persones i els comportaments d'exclusió. Així doncs, caldria indagar en aquestes diferències entre unes comunitats autònomes i unes altres a nivell d'Espanya. Per altra banda, el nostre estudi posa en evidència que els insults indirectes i les exclusions són relativament freqüents ja des de primària, i per tant, com argumentarem més endavant, és necessari que els mestres i les famílies estiguin preparats ja que la seva detecció pot ser més difícil que en el cas de les agressions o els insults directes.

Pel que fa a la **relació entre els comportaments agressius i la percepció de ser agressor**, hem observat que del total d'infants agressors segons l'EBIPQ, només un 26% tenen la percepció d'haver estat agressors alguna vegada (quan se'ls ho pregunta directament). Aquest percentatge és molt menor que en el cas de les víctimes; una possible explicació és que als infants els hi costa més acceptar que han estat agressors que acceptar que han estat víctimes. En el cas dels ciberagressors, només un 15% d'aquells considerats com a ciberagressors segons l'ECIPQ tenen la percepció d'haver estat ciberagressors, de manera que és possible que sigui més difícil encara que els infants tinguin consciència d'estar essent agressors a partir dels seus comportaments en els entorns virtuals.

1.4.3 INFANTS QUE SÓN VÍCTIMES/AGRESSORS

El **percentatge** d'infants del nostre estudi que comparteixen el paper de víctimes i agressors és d'un 12.4%. És a dir, més d'un de cada deu infants ha estat víctima d'altres i també agressors dels seus companys.

Per tenir una referència, a nivell internacional, la prevalença de víctimes/agressors abasta un ventall del 0.4 % al 29 % (Solberg, Olweus, i Endresen, 2007). El nostre estudi no revela quin dels dos rols ha aparegut primer, però algunes recerques indiquen que sovint la víctima/agressor comença essent víctima per convertir-se en agressor (Haltigan i Vaillancourt, 2014).

Pel que fa a les **diferències de gènere**, el nostre estudi mostra que en tots els cursos els nens superen àmpliament a les nenes en el rol de víctimes/agressors (tant en l'assetjament tradicional com en el ciberassetjament). Per altra banda, el percentatge més alt també es dona a tercer de primària i disminueix paulatinament al llarg dels cursos tant en els nens com en les nenes. Els estudis d'Andreou (2004) i Stein, Dukes, i Warren (2007) suggereixen que les formes d'assetjament i victimització d'aquest grup difereixen de les víctimes i els agressors purs. D'acord amb Solberg i Olweus (2003) són els alumnes més difícils i els que estan menys adaptats a l'escola. El seu perfil psicosocial difereix dels agressors i les víctimes pures en què són rebutjats pels seus companys degut a la falta d'habilitats socials i el seu caràcter impulsiu, la qual cosa els converteix en persones vulnerables a l'agressió dels altres. El món d'hostilitat en què viuen els fa desconfiats i agressius reactius en resposta a la percepció d'amenaça del seu entorn. En termes generals, d'acord amb la literatura, són més assetjats que les víctimes pures i assetgen més que els agressors purs, i a més ho fan de múltiples formes (Ireland i Archer, 2004). Considerant les importants conseqüències que té ser víctimes/agressors i la manca d'estudis d'aquest grup, caldria molta més investigació que aclareixi aquestes qüestions per planificar intervencions adequades.

1.4.4 INFANTS QUE SÓN OBSERVADORS

Malgrat la major part dels estudis sobre assetjament tinguin com a elements centrals les víctimes i els agressors, les investigacions actuals subratllen, cada vegada més, el paper dels observadors (Conde i Ávila, 2018) ja que, depenent de la seva implicació en l'incident, s'inhibeix o es reforça la virulència i la sostenibilitat de l'assetjament. En aquest sentit, els observadors esdevenen un **element fonamental dels programes de prevenció i intervenció** (Saarento, Boulton, i Salmivalli, 2015). Hi ha pocs treballs a l'estat espanyol que hagin recollit dades sobre els observadors d'assetjament i ciberassetjament, i encara menys a primària. Entre aquests, cal destacar el de Romera et al. (2017). Pel que fa l'assetjament, és interessant comprovar que les nostres dades i les seves de primària no difereixen gaire. En ambdós casos els **percentatges d'observadors** es troben al voltant del 50 %. L'estudi de Romera et al. no presenta els resultats en funció dels cursos de primària, però en el nostre veiem que els observadors d'assetjament incrementen en el Cicle Superior (5è i 6è) respecte al Cicle Mitjà (3è i 4r). Això podria estar

en línia amb el fet que, a l'estudi de Romera et al. (2017) els observadors d'assetjament augmenten en general a l'etapa de secundària. Semblaria que els nostres resultats de Cicle Superior de primària anticipen l'augment d'observadors de secundària. Aquestes dades contrasten amb les de victimització, ja que a primària es donen més víctimes als primers cursos que als posteriors, i més a primària que a secundària. Una possibilitat és que l'augment d'observadors podria tenir a veure amb la presa de consciència de determinats comportaments cap els companys com a actes d'agressió. Una altra possibilitat és que, com hem comentat anteriorment, Salmivalli (2010) assenyala que l'assetjament a l'adolescència és més grupal. Per tant, al haver-hi més alumnes implicats, és més públic i més observable. Malgrat la similitud entre el nostre estudi i el de Romera et al., en el nostre hi ha més observadors d'assetjament entre els nens, excepte a 6è curs (en línia amb els resultats de victimització), mentre que en l'estudi de Romera et al. sempre hi ha més nenes observadores d'assetjament.

En referència als **observadors de ciberassetjament** (no superen en cap cas el 20 %), les dades del nostre estudi mostren uns percentatges més baixos d'aquests que dels d'assetjament tradicional, en línia amb els resultats anteriors sobre les víctimes i els agressors en el ciberassetjament. A més, es donen més observadors de ciberassetjament al Cicle Superior que al Cicle Mitjà. Altrament, els nens superen les nenes en els primers cursos, però les nenes igualen o superen als nens en els posteriors. En canvi en l'estudi de Romera et al. (2017) el percentatge d'observadors de ciberassetjament és altíssim a primària (al voltant del 80 %), molt per sobre del de víctimes i agressors (10 % i 1.6 % respectivament) i no hi ha una tendència clara segons el gènere.

1.4.5 FAMÍLIES DE VÍCTIMES

Pel que fa a la **prevalença de víctimes segons els progenitors**, el 17.5 % diuen que els seus fills han estat víctimes d'assetjament, i un 0.8 % de ciberassetjament, en ambdós casos inferiors als infants que diuen haver estat víctimes d'assetjament (24 %) i ciberassetjament (4.9 %). Aquestes resultats coincideixen amb alguns estudis en els quals només la meitat (aproximadament) dels pares eren conscients que als seus infants els feien assetjament, o encara un percentatge menor en el cas del ciberassetjament (veure Harcourt, Jasperse, i Green, 2014)

Les respostes dels progenitors sobre **com van saber de la situació d'assetjament** que patien els seus fills, en molts casos són els mateixos infants que els ho han comunicat (70.6 % dels casos). Altres estudis, en canvi, observen que un percentatge elevat de víctimes no són capaces de manifestar aquests successos als seus familiars (Atlas i Pepler, 1998; citats a Sawyer et al., 2011). En altres casos són els

mateixos pares i mares que observen fets preocupants, ja siguin agressions directes (13.7 %) o que l'infant manifesta que no vol anar a l'escola (6.5 %). En un percentatge baixíssim de víctimes (2%) són els tutors de l'escola que informen a les famílies de la situació. Altres estudis com el de Harcourt et al. (2015) corroboren que els pares identifiquen abans les situacions d'assetjament per vies diferents de l'escola. Per altra banda, hem de destacar que pràcticament un terç de la mostra de progenitors assegura que la situació de victimització dels seus fills ha durat més d'un any.

En relació amb la pregunta d'**on han tingut lloc les agressions**, un 73.8% dels pares van considerar que les situacions d'assetjament succeïen a l'escola, mentre que un 10 % argumentaven que aquesta es donava tan en el centre educatiu com fora d'ell. Un 5 % dels pares van considerar que les situacions d'assetjament es donaven en les activitats extraescolars de l'infant i un 3.8 % en altres contextos. Fekkes, Pijpers i Verloove-Vanhorick (2005) observen en el seu estudi i coincidint amb altres, que els llocs on es dona amb més freqüència l'assetjament és en primer lloc al pati de l'escola i després a l'aula, ja que és on els infants poden interactuar més, tot i que també és freqüent en els passadissos i en el gimnàs. En aquest sentit, la formació i l'increment de la supervisió en aquells ambients escolars poc estructurats és un element crític per a la reducció de l'assetjament (Nickerson, 2019).

Al preguntar als progenitors sobre **com va reaccionar el seu fill o filla** davant la situació d'assetjament, les respostes més freqüents van ser en un 66.3 % que va buscar ajuda, un 19.4 % que no fa res, i un 18.8 % que va intentar no pensar en la situació o pensar que aquesta canviaria. Si comparem la percepció dels pares i mares sobre com van actuar els seus fills o filles, i les actuacions que informen els infants, observem que són molt similars pel que fa a: a) demanar ajuda; b) no actuar; i c) no pensar en la situació o pensar que canviarà (66.1 %, 21.9 %, 28 % en el cas dels infants, respectivament). Ara bé, algunes estratègies informades com a freqüents pels infants, com ara intentar canviar el comportament de l'agressor, buscar la part positiva, o venjar-se, són menys percebudes per part dels progenitors. Craig, Pepler i Blais (2007) argumenten que no actuar és un recurs que poden utilitzar amb freqüència els infants si aquests no reben el suport de l'adult. En l'estudi de Sawyer et al. (2011) s'observa que un dels recursos que més proposen els progenitors als seus fills/es és informar a una figura adulta, corresponent-se amb l'actuació que més utilitzen els infants en el nostre estudi. D'altra banda, pel que fa al ciberassetjament, la recerca indica que les famílies tenen un paper important a l'hora de protegir els infants del ciberassetjament, però que aquest pot ser negatiu si les actuacions dels progenitors són percebudes com a controladores, ja que llavors és possible que els infants no comparteixin amb ells els seus problemes (Zych et al., 2017). De fet, la majoria d'infants no comparteixen les seves experiències de ciberassetjament amb els seus progenitors perquè tenen por que si ho fan els restringeixin l'ús d'Internet

(Juvonen i Gross, 2008). Així doncs, els pares i mares han de trobar l'equilibri entre donar autonomia als infants i supervisar les seves activitats en línia (compartint les preocupacions pels riscos d'internet, establint regles per a un ús segur...). En efecte, la monitorització d'Internet, si no és percebuda com a control, és un factor protector contra el ciberassetjament (Zych et al., 2017).

Referent a les **conseqüències** que els pares i mares creuen que la situació d'assetjament ha tingut en els seu fill o filla, en una graduació de més a menys freqüent, trobem l'afectació de la seva imatge (41.3 %) seguida de símptomes físics (28.7 %), un canvi en la seva relació (23.8 %) i, per últim por a l'escola (9.4 %). Sawyer et al. (2011) observen que un dels factors que més observaven els progenitors en els fills que eren víctimes d'assetjament eren els símptomes físics. Així doncs, els nostres resultats van en la línia d'altres investigacions que confirmen que la victimització pot tenir conseqüències negatives importants per aspectes com la salut, l'èxit escolar, ansietat o depressió. A més, donat que les conseqüències negatives van lligades al grau de victimització (Menesini i Salmivalli, 2017), és de vital importància una detecció i intervenció el més ràpid possible sobre aquestes situacions.

Pel que fa a les **accions** que han dut a terme les famílies amb infants victimitzats, les més freqüents han estat parlar amb algun membre del centre educatiu (el 83.8 % van parlar amb professors, i el 34.4 % amb l'equip directiu), amb altres professionals (25.6 %) o amb els pares de l'agressor (21.9 %). En el 82.6 % dels casos els pares tenen en compte l'opinió del seu fill o filla abans d'actuar. Alguns estudis informen d'altres estratègies que els pares i mares utilitzen davant la victimització dels seus fills, com ara donar-los suport emocional, promoure el seu comportament pro-social, incrementar la seva autoestima, ajudar-los a superar la por, ignorar l'agressor, o parlar amb els pares dels amics de l'infant agredit. En alguns casos fins i tot els pares recomanen contra-atacar, o de formar-se en arts marcial. En algunes ocasions els pares decideixen canviar-los d'escola, quan la situació esdevé insostenible. Per altra banda, també cal tenir en compte que de vegades els pares tendeixen a normalitzar la situació, especialment quan l'assetjament no és físic i, fins i tot, a fer recaure la responsabilitat de solucionar la situació sobre la víctima (veure Harcourt et al., 2014).

Finalment, hem observat que el 28.4 % dels infants amb **dificultats d'aprenentatge** han estat víctimes d'assetjament o ciberassetjament, en comparació amb el 16.5 % dels infants que no ho són. Aquests resultats van en la mateixa línia que l'estudi de Turunen, Poskiparta i Salmivalli (2017) on es mostra que els alumnes amb dificultats en la lectura estan més predisposats a patir una situació d'assetjament, especialment com a víctima. En el seu estudi, un terç dels alumnes amb dificultats en la lectura es troben en una situació d'assetjament, en comparació amb una victimització d'1 de cada 5 alumnes dels que no tenen dificultats. Així doncs, cal estar encara més alerta sobre la possible victimització dels infants amb

dificultats d'aprenentatge, així com també en infants amb determinades característiques com ara inseguretat, falta d'assertivitat, físicament febles o rebutjats pel grup d'iguals (veure Menesini i Salmivalli, 2017).

1.4.6 FAMÍLIES D'AGRESSORS

La **prevalença** d'agressors d'acord amb els resultats de les famílies se situa en l'1.7 %, i només s'ha identificat un cas (0.1 %) en què les famílies informin que el seu fill ha perpetrat ciberassetjament. Comparant aquestes dades amb les d'aquells infants que es perceben com agressors, veiem que aquestes darreres són més elevades (6.7 % d'assetjament i un 1.1 % de ciberassetjament). Quant al percentatge d'agressors i ciberagressors a partir dels comportaments informats a l'EBIPQ i l'ECIPQ, aquest és d'un 14.7% en el l'assetjament i d'un 1.6% en el ciberassetjament. Així doncs, la percepció dels progenitors és molt inferior a l'expressada pels infants. Al preguntar als pares i mares **com han sabut** que el seu fill o fill ha estat agressor, han respost a través del propi fill, a través dels pares de la víctima, per l'escola i, en última instància, per la conducta observada del seu fill.

Les **actuacions** que es donen amb més freqüència són parlar amb el mestres (9 famílies), no actuar (7 famílies) o parlar a la vegada amb el seu fill i el fill de la víctima (6 famílies). En el 75% dels casos es va tenir en compte l'opinió del fill/a en l'actuació i gestió del conflicte. Fekkes et al. (2005) observaren que tant pares com mestres no parlaven amb els agressors ja que, en molts casos, no sabien com actuar, justificant així, la participació dels pares dels agressors en aquests casos. Per altra banda, Mendoza i Barrera (2018) observen que aquells pares que es mostren satisfets amb l'atenció i actuació rebuda per part del centre escolar en situacions de conflicte, estan més disposats a reparar el mal que el seu infant pot fer a d'altres infants. Per tant, el vincle entre famílies i mestres és clau en la solució dels conflictes, i algunes maneres de millorar-la, d'acord amb Mendoza i Barrera són la comunicació permanent, les escoles de pares o les polítiques públiques dirigides a millorar aquest vincle.

1.4.7 FAMÍLIES D'OBSERVADORS

La prevalença d'infants observadors d'assetjament tradicional d'acord amb els progenitors ha estat del 27.6 %, i de 1.8 % de ciberassetjament. En la mostra d'infants, els percentatges són molt més elevats, amb un 51.7% d'infants observadors d'assetjament tradicional i un 15.5 % de ciberassetjament. Per tant, els pares i mares sovint no són coneixedors que els seus fills tenen situacions d'assetjament al seu

voltant. En canvi, Sawyer et al. (2011), informaren que més de la meitat de les famílies sabien que els seus fills havien estat observadors de situacions d'assetjament. Tanmateix, segons un estudi de Craig et al. (2000) els infants que han observat situacions d'assetjament en ocasions no ho comparteixen amb les famílies si no estan segurs que aquestes les puguin ajudar a resoldre-ho de manera efectiva. En el nostre estudi, el 96.5 % de les famílies que eren coneixedores que els seus fills han estat observadors d'una situació d'assetjament, han parlat amb el seu fill de la situació. Quant a les actuacions dels pares, les accions que més dugueren a terme foren parlar amb el/la mestre/a (43.8 %) o no actuar (21.5 %). Altres accions que dugueren a terme amb menys freqüència foren parlar-ho amb altres professionals, amb els pares de la víctima o amb la víctima. En aquest sentit, la recerca indica que un dels aspectes claus de la prevenció és motivar a l'alumnat a informar de les situacions d'assetjament que observen, i fins i tot motivar-los a intervenir en aquestes situacions (Blain-Arcaro, Smith, Cunningham, Vaillancourt, i Rimas, 2012). La freqüència de l'assetjament és major en aquelles classes on els companys reforcen els comportaments d'assetjament i on les víctimes no són ajudades (Menesini i Salmivalli, 2017).

1.4.8 MESTRES

De les dades recollides amb els i les mestres es desprèn que cal millorar molt el **seu coneixement sobre els programes de prevenció i protocols d'intervenció** d'assetjament escolar. Les dades del nostre estudi encara donen resultats més baixos pel que fa al coneixement dels programes de ciberassetjament. Aquestes dades xoquen amb el fet que, des del juny del 2018, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya té penjat a la seva pàgina web el document "Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant de l'assetjament i ciberassetjament entre iguals". Per tant, un primer pas que cal fer és donar a conèixer aquest protocol al conjunt de la comunitat docent, i concretar-lo per a la realitat de cada centre en el Projecte de convivència, que els centres han d'implementar en el marc del seu projecte educatiu com a màxim el 30 de juny de 2021 (veure la Resolució EDU/1753/2020, de 16 de juliol, del Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya). A més, davant de la incidència que assoleix el fenomen, potser caldria fer presentacions a les escoles i animar a les direccions a fer difusió del seu Projecte de convivència, per tal de sensibilitzar a la comunitat educativa de la importància que té aquesta problemàtica tant pel benestar de l'alumnat com pel bon clima de l'escola i per l'aprenentatge. En particular, els mestres tenen un paper molt important per l'èxit dels programes de prevenció i intervenció que impliquen a tota la comunitat educativa, i els mestres es poden veure molt beneficiats pels mateixos, ja que poden rebre un coneixement important que els ajudi a detectar millor l'assetjament i a millorar el clima escolar (Bowllan, 2011).

A més de coneixement, els mestres necessiten **sentir-se competents** per afrontar l'assetjament i el ciberassetjament. En aquest sentit, només un 24.1 % dels mestres del nostre estudi manifesten sentir-se preparats. És un fet comú que els mestres que estan treballant s'adonin de la necessitat de formar-se en l'assetjament (DeOrnellas i Spurgin, 2017). Ara bé, els cal una formació específica que els doni seguretat sobre com intervenir, tant pel que fa a la prevenció com a l'actuació davant els casos detectats. Algunes maneres de fer-ho podrien ser donant-los oportunitats per observar intervencions exitoses i de practicar estratègies d'intervenció en entorns segurs (de Luca, Nocentini i Menesini, 2019).

Pocs mestres, en el present estudi, perceben tenir el **suport** necessari per afrontar l'assetjament i el ciberassetjament. Per tant, caldria una coordinació estreta entre els potencials professionals involucrats en un moment o altre del procés d'intervenció en l'assetjament i el ciberassetjament, ja siguin els inspectors d'ensenyament, els equips psicopedagògics, equips de protecció a la infància i l'adolescència i centres de salut infanto-juvenils. És evident que l'assetjament i el ciberassetjament requereixen la participació de professionals que van més enllà de la mestra o el docent directament implicat. En aquesta línia, el treball en xarxa de diferents professionals és imprescindible per crear i dur a terme programes de prevenció i intervenció eficaços i eficients. Així doncs, cal plantejar-se si és necessari augmentar la presència de determinats professionals a les escoles, com per exemple els dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic, que puguin donar suport a les escoles en aspectes com ara a la formació d'alumnat, mestres i famílies, el suport a les tutories, el suport i acompanyament a víctimes i agressors, l'avaluació i millora de les relacions socials, la implicació de les famílies, entre d'altres (Sidera, Rostan, Serrat, i Ortiz, 2019).

Un dels aspectes que han destacat els mestres com a imprescindible per a lluitar contra l'assetjament ha estat el de la **formació**. Així, és necessari que els graus d'educació infantil i primària es plantegin quins continguts són necessaris treballar ja des de la formació inicial de mestres. Alguns estudis indiquen que la percepció de l'assetjament és molt variable d'uns mestres a uns altres, i que aquesta percepció té una influència en com actuaran. Per exemple, alguns mestres creuen que els comportaments implicats en l'assetjament són típics en determinades etapes educatives, i que com que ja maduraran, la intervenció no és necessària; també poden pensar que no ho és perquè aquestes situacions ajuden els infants a madurar i fan fortes a les víctimes, o bé perquè pensen que els infants seran capaços de resoldre la situació per ells mateixos. A més, alguns mestres tenen dificultats per diferenciar l'assetjament de les bromes no mal intencionades, i en ocasions culpabilitzen a les víctimes per permetre que aquestes situacions continuïn. D'altra banda, alguns mestres atribueixen el fet de ser agressor a determinats factors familiars, fet que pot portar a situar la responsabilitat dels infants

agressors fora de l'escola (veure DeOrnellas i Spurgin, 2017). Així doncs, és evident que cal una bona formació inicial i continuada de mestres, que vagi dirigida no només a conèixer com actuar en situacions d'assetjament, sinó també a treballar les seves percepcions sobre aquest fenomen, i la seva capacitat d'identificar i diferenciar comportaments d'assetjament. En efecte, els mestres semblen tenir més dificultats per identificar comportaments d'agressivitat indirecta o relacional com a assetjament (Mishna, Scarcello, Pepler, i Weiner, 2005) i solen intervenir més quan els comportaments són d'agressivitat descoberta que no quan impliquen comportaments fora de la classe, a Internet, o en comportaments encoberts (Waasdorp, Pas, O'Brennan, i Bradshaw, 2011). En el nostre estudi, el 54.8 % dels mestres diuen no haver observat situacions d'assetjament a la seva aula, una dada xocant si tenim en compte la prevalença que indiquen aquest i d'altres estudis sobre l'assetjament a primària. Això podria indicar dificultats per a detectar-lo, o bé una normalització d'aquests tipus de comportaments. En aquest sentit, la normalització de l'assetjament per part dels mestres fa que sigui més improbable que intervinguin en aquestes situacions (Kochenderfer-Ladd i Pelletier, 2008).

Per últim, de la riquesa de les respostes a la pregunta oberta sobre quins **recursos** creuen els mestres que necessita el seu centre per millorar la convivència es desprèn que cal apoderar-los perquè siguin agents actius dels programes de prevenció i intervenció. En efecte, els mestres són un factor clau en la prevenció de l'assetjament (Kyriakides i Creemers, 2012). Coneixedors de les necessitats del seu alumnat, la quantitat i diversitat de les propostes que realitzen mostren que la seva participació en la presa de decisions podria ajudar a, de forma coordinada amb tots els actors responsables de l'atenció a la infància i l'adolescència, promoure una convivència de qualitat i respecte que previngui l'assetjament. Alguns dels aspectes que podrien ser claus i que apareixen en les respostes dels mestres del nostre estudi poden ser l'impuls d'activitats fora de l'escola per part dels ajuntaments, implicar a tota la comunitat educativa en la lluita contra l'assetjament escolar, educar en l'ús dels mitjans electrònics, o iniciar el treball de prevenció des de les primeres etapes educatives.

Als mestres del nostre estudi que respongueren que havien observat situacions d'assetjament els vam preguntar quines **actuacions** havien realitzat. Tant pel que fa a aquestes accions, com pel que fa a la valoració que fan de diferents accions per ajudar a combatre l'assetjament, l'acció que menys fan i també la que valoren com a menys positiva és la de castigar a l'agressor. Aquestes respostes van en la línia del que suggereixen alguns estudis sobre el fet que les escoles que estableixen criteris punitius per entomar les situacions d'assetjament normalment no aconseguen reduir-lo, perquè els agressors ho fan de manera més encoberta, les víctimes ho expliquen menys per por a represàlies, i en general es deteriora encara més la relació entre l'agressor i la víctima (Wong, Chen, i Chen, 2013). Llavors, allò

realment important és que els mestres sàpiguen crear ambients positius a l'aula, així com en els altres espais de l'escola. Si els infants veuen que els mestres es prenen l'assetjament seriosament i el desaproven, serà molt més probable que el trobin inacceptable i el denunciïn (DeOrnellas i Spurgin, 2017; Saarento et al., 2015). La col·laboració entre els diferents mestres de l'escola també pot ser molt efectiva a l'hora d'identificar comportaments d'assetjament, i els pot ajudar també l'intercanvi d'idees sobre com manejar aquestes situacions (Olweus, 1997). Pel que fa específicament al ciberassetjament, els mestres no tendeixen a informar a les famílies sobre els incidents de ciberassetjament que han detectat, especialment si aquests ocorren fora de l'escola. En aquest sentit, cal conscienciar els educadors de la importància de fer-ho (Stauffer, Heath, Coyne, i Ferrin, 2012). En el nostre estudi, més d'un 30% dels mestres no diuen haver parlat amb els pares de la víctima en una situació de ciberassetjament. Així doncs, les famílies i els mestres haurien de treballar plegats en la definició i implementació d'estratègies d'intervenció (Stauffer et al., 2012).

1.5 CONCLUSIONS DE L'ESTUDI EMPÍRIC

En resum, el present estudi posa en evidència que especialment l'assetjament, però també el ciberassetjament, són un problema greu en l'alumnat de primària de les escoles catalanes. Tant si ho analitzem des del punt de vista de les víctimes com des del punt de vista dels agressors, i tant si tenim en compte els resultats dels qüestionaris d'assetjament i ciberassetjament com si tenim en compte la percepció de l'alumnat i de les famílies, els percentatges de víctimes i agressors són preocupants des de l'inici de l'educació primària, i en gairebé un terç dels casos de victimització (d'acord amb els casos informats pels progenitors), les situacions de victimització es perllonguen més d'un any.

El nostre estudi també suggereix que moltes famílies no són coneixedores de la situació d'assetjament que estan vivint els seus fills i filles, especialment en el cas de les víctimes. Moltes vegades (però no sempre) són els propis fills i filles qui informen als pares i mares de la situació que estan vivint, i en un percentatge baixíssim, ho són les escoles. Uns dels eixos de treball més importants per a la reducció de l'assetjament i el ciberassetjament és dotar d'estratègies als infants per tal que quan visquin aquestes situacions sàpiguen demanar ajuda o afrontar la situació, però també és crucial la col·laboració entre l'escola i les famílies (ja que en la majoria de casos les situacions d'assetjament es donen a l'escola). Harcourt et al. (2014) posen en evidència que les famílies opinen que l'escola ha de tenir una major responsabilitat a l'hora de prevenir i respondre a l'assetjament, mentre que els equips educatius pensen que són les famílies les que han de prendre la major responsabilitat. Així doncs, cal unir aquests punts de vista discordants i posar-se a treballar plegats. Per altra banda, és important la conscienciació entre els infants de la necessitat d'informar als seus mestres o a les seves famílies quan són observadors d'aquestes situacions. També cal tenir una especial alerta amb aquells infants amb dificultats d'aprenentatge. En el cas específic del ciberassetjament, és important que els pares monitoritzin l'ús d'Internet dels infants (establir regles, parlar sobre els riscos...), però sense arribar a la percepció de control per part dels infants.

Pel que fa als mestres, el nostre estudi posa en evidència que cal millorar el seu coneixement sobre els programes i protocols d'intervenció en l'assetjament escolar. Els equips directius dels centres educatius haurien de tenir en compte aquest fet a l'hora de redactar els projectes de convivència, i procurar formar i sensibilitzar a la comunitat educativa sobre aquesta problemàtica i sobre com afrontar-la. En aquest sentit, la percepció i actituds dels mestres sobre aquest fenomen, així com la seva formació sobre com prevenir, detectar i actuar en situacions d'assetjament, són fonamentals, i cal començar des de la formació inicial de mestres. Una manera de formar als mestres en actiu i d'atacar aquest fenomen és a

través dels programes anti-assetjament a llarg termini i intensius que impliquen a tota la comunitat educativa. Tot i això, abans d'aplicar aquest tipus de programes és important avaluar les percepcions dels mestres sobre la seva implementació, ja que si no compten amb l'aprovació dels mestres el seu impacte quedaria afectat (veure Menesini i Salmivalli, 2017; Stauffer et al., 2012). Així doncs, no només els mestres sinó també els altres professionals implicats en l'educació escolar dels infants (psicòlegs, psicopedagogs, inspectors, educadors socials, professionals dels centres de salut...), així com la resta d'institucions (ex. Els ajuntaments) han de participar a través del treball en xarxa per tal que els programes de prevenció i intervenció tinguin èxit. Així mateix, el paper de l'administració educativa també és clau a l'hora de donar suport als centre educatius a través de posar a la seva disposició els professionals necessaris, així com de donar-los suport en la formació de mestres i famílies, i en la implementació de programes de prevenció i intervenció.

Per últim, les entrevistes amb els professionals revelen que les intervencions per treballar l'assetjament a primària encara són massa universals i generals, com ara la competència emocional, la convivència o la resolució de conflictes. Tanmateix, comencen a implantar-se parcialment programes específics com "l'aquí prou bullying" que caldria generalitzar i incloure en els plans docents de les escoles. També emfatitzen la necessitat que el claustre i el cos docent tinguin clar el concepte d'assetjament i les seves conseqüències, per afrontar el problema de manera decidida. L'assetjament es dona a totes les escoles i entre nens i nenes de tots els estrats socials; conseqüentment, s'ha d'estar atent per actuar preventivament. En aquest sentit, els professionals també manifesten que, davant de casos concrets, cal analitzar-los adequadament per no crear una alarma innecessària que podria empitjorar la situació. Consideren que és molt important crear ponts entre els protocols, i els recursos ja existents i els mestres que estan en la primera línia de les tasques educatives, ja que sovint el dia a dia fa difícil que els mestres els tinguin presents quan es troben de sobte en situacions reals. També subratllen la necessitat de coordinació de tots els elements implicats, escola, família, EAPS i altres professionals que cada vegada més s'incorporen a la xarxa d'entitats que intervenen en els casos d'assetjament com ara Centres Joves de Salut i els Mossos. Reconeixen el paper central que té el mestre i, en aquest sentit, consideren imprescindible la seva formació en la gestió de les seves pròpies emocions i concepcions.

2. BONES PRÀCTIQUES CONTRA L'ASSETJAMENT

Alguns autors consideren que les conseqüències que comporta l'assetjament dins l'àmbit escolar, ja comentades anteriorment en aquest informe, fan evident la necessitat de considerar aquest tipus de violència com una "prioritat oficial escolar" (Olweus, 2003). El mateix es podria dir del ciberassetjament, ja que en aquest cas s'han adduït uns efectes similars (veure Garaigordobil, 2011).

Tenint en compte la necessitat d'actuar per impedir o minimitzar els efectes de l'assetjament i el ciberassetjament, en aquest apartat 2 de l'informe descriurem les principals pràctiques d'intervenció. Començarem amb una diferenciació entre ambdós tipus d'assetjament i, seguidament, ens centrarem en la intervenció, emfasitzant que ha d'estar basada en evidències rigoroses. En aquest sentit, plantejarem la intervenció a partir d'un enfoc integral i de tres nivells d'intervenció. Dins d'aquest enfoc, per a cada nivell explicitem els aspectes o components destacables per a una intervenció basada en l'evidència científica. Finalment, comentarem alguns dels programes o propostes d'intervenció que han rebut una major evidència empírica de la seva eficàcia. En definitiva, l'objectiu principal d'aquesta recollida d'orientacions cap a les bones pràctiques és poder difondre les propostes més exitoses, trobar punts en comú i aconseguir la cooperació dels diferents agents en una mateixa direcció: prevenir, detectar i evitar situacions d'assetjament i ciberassetjament escolar.

2.1 LA INTERVENCIÓ EN ASSETJAMENT I CIBERASSETJAMENT

Avui en dia són centenars els programes de prevenció de l'assetjament i el ciberassetjament que són implementats a les escoles. Però, tot i així, només una petita proporció estan basats en evidències (Della Cioppa et al., 2015). És per això que s'ha d'emfasitzar fortament el disseny i l'aplicació de programes d'intervenció en l'assetjament amb estàndards d'avaluació rigorosos. A més, com indiquen Chalamandaris i Piette (2015), per tal de prevenir de forma exitosa l'assetjament, cal identificar i promoure aquelles pràctiques basades en evidències. D'altra banda, s'ha de tenir en compte que hi ha gran quantitat d'estudis dins l'àmbit de l'assetjament entre iguals i que el número de participants i de variables que es poden incloure a cada estudi empíric és limitat. Per aquest motiu són necessàries revisions sistemàtiques i metanàlisis que descriguin els factors implicats en ambdós tipus d'assetjament. Per tant, considerem que els programes d'intervenció haurien d'incorporar els elements que s'han mostrat eficaços segons aquests tipus d'estudis, i anar-los actualitzant a mesura que la seva eficàcia sigui provada per la recerca. En aquesta línia, també comptarem amb l'evidència aportada per les metanàlisis sobre l'efectivitat dels programes d'intervenció.

Què és una revisió sistemàtica?

Una **revisió sistemàtica** és un estudi que proporciona un resum dels resultats sobre una qüestió específica. Per fer-ho utilitza mètodes explícits de cerca, avalua críticament i sintetitza la literatura de manera sistemàtica. Permet, doncs, tenir en compte tota la gamma de resultats rellevants de la investigació sobre un tema en particular, i no només els resultats d'un o dos estudis.

Les revisions sistemàtiques són més estrictes que les revisions narratives o literàries perquè tenen objectius i criteris explícits per a la inclusió o exclusió d'estudis, cosa que permet fer cerques rigoroses i reduir un biaix potencial.

Què és una meta-anàlisi?

Una **meta-anàlisi** és un estudi que, després d'una revisió sistemàtica, agrupa les dades quantitatives de diversos estudis i les reanalitza mitjançant determinats procediments estadístics.

Les meta-anàlisis són crucials per establir relacions entre variables o extreure conclusions sobre l'efectivitat de les intervencions.

D'aquests dos tipus d'estudis científics serà d'on provindrà bona part dels continguts del text que presentem en aquest apartat de bones pràctiques de l'informe, ja que aquests estudis aporten informació rigorosa i no esbiaixada, fonamentada en estudis empírics i sobre estudis de programes d'intervenció basats en l'evidència.

2.1.1 TIPUS D'INTERVENCIÓ

Allarg del document es tractarà de la '**intervenció**' en el sentit ampli del concepte. És a dir, partirem de la idea que la intervenció és un concepte global que es compon de subtipus que, en aquest cas, correspondran a la **prevenció primària, secundària i terciària** –Resultat d'adaptar al fenomen de l'assetjament la conceptualització de la prevenció en tres nivells de l'Organització Mundial de la Salut (World Health Organization, 2002). Seguidament, per situar el lector, reproduïm una figura que situa els tres tipus principals d'intervenció, tenint en compte que la primària i la secundària són fonamentalment preventives, mentre que la terciària, que també podem anomenar d'intervenció específica o directa, fa referència a quan el fenomen ja s'ha consolidat. En aquest apartat introduïm aquests tipus d'intervenció de manera general i, posteriorment, hi aprofundirem de manera més detallada.



Què és la prevenció primària?

La **prevenció primària** consisteix en el desenvolupament de valors i actituds que contribueixen a crear un bon clima escolar i la capacitat de l'alumnat en el foment de la **convivència**. També inclouria la minimització dels factors de risc vinculats a determinades conductes que poden empitjorar la convivència escolar.

Així doncs, qualsevol estratègia emmarcada dins de la prevenció primària s'adreça a millorar la convivència dins del centre escolar i, per tant, no s'orienta directament al fenomen de l'assetjament i el ciberassetjament. Tot i això, aquest tipus d'intervenció permet evitar l'aparició de múltiples conflictes que distorsionen la convivència, entre ells l'assetjament escolar.

Què és la prevenció secundària?

La **prevenció secundària** són totes aquelles estratègies encaminades a **prevenir l'aparició** de situacions d'assetjament escolar, **detectar-les de manera precoç** i **intervenir-hi abans que es consolidin**.

La prevenció secundària s'encamina a detectar possibles situacions d'abús i a intervenir-hi abans que es consolidin (Collell i Escudé, 2007). Es tracta d'abordar explícitament el tema del maltractament o assetjament. La prevenció secundària es pot dividir en una seqüència de tres accions:

PREVENCIÓ DE L'APARICIÓ de la violència entre iguals

Consisteix en totes aquelles estratègies que tenen com a finalitat sensibilitzar a les persones que integren la comunitat escolar sobre el fenomen, en aquest cas, l'assetjament i el ciberassetjament. Es diferencia de la prevenció primària en que la primària posa èmfasi en la convivència i, en canvi, la secundària posa l'èmfasi en la problemàtica en qüestió.

DETECCIÓ PRECOÇ de la violència entre iguals

Consisteix en la detecció immediata de conductes o situacions que perjudiquen de manera greu la convivència dins del centre.

INTERVENCIÓ IMMEDIATA

Un cop detectat el cas d'assetjament de forma precoç, cal aturar-lo. Per tant, es posen en marxa mesures correctores i sancionadores, així com les mesures educatives oportunes.

Tal com indica el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2019), avui en dia a l'Estat Espanyol no es disposa de cap marc general definitiu de prevenció secundària enfront de l'assetjament entre iguals, sinó que cada centre escolar ha d'actuar segons la seva iniciativa pròpia.

A Catalunya són vàries les lleis que expliciten l'existència d'estratègies de **prevenció secundària** contra l'assetjament escolar. Les principals són les següents:

En primer lloc, la **Llei 12/2009, del 10 de juliol de 2009, d'Educació de Catalunya (LEC) (Generalitat de Catalunya, 2009)**, explicita dins el seu **article 33** que el Govern i el Departament d'Ensenyament han d'adoptar les mesures necessàries per prevenir les situacions de violència entre iguals i, si s'escau, afrontar-les de forma immediata. També, dins de la **Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA, 2010)**, en el seu **article 90**, que parla sobre protecció en l'àmbit de l'educació, s'insta a les administracions públiques a desenvolupar accions adreçades a tota la comunitat educativa per prevenir, detectar i eradicar aquest tipus de violència.

En concret, pel que fa la **detecció precoç**, a l'**article 13** de la **Llei Orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor, de modificació parcial del Codi civil i de la Llei d'enjudiciament civil**, on es parla de les obligacions dels ciutadans, s'explicita que tota persona que detecti una situació de maltractament o de risc, ho ha de comunicar a l'autoritat o els seus agents més pròxims.

Què és la prevenció terciària?

La **prevenció terciària** consisteix en aquella intervenció dirigida directament a **aturar l'assetjament escolar una vegada aquest ja s'ha produït i minimitzar-ne l'impacte** que ha causat.

Per tant, la prevenció terciària es posa en marxa en aquells casos en què l'assetjament ja s'ha consolidat i, consegüentment, la finalitat de la intervenció és reduir l'impacte de les conseqüències que es deriven d'aquest maltractament (Collell i Escudé, 2019). La solució òptima a les situacions d'assetjament escolar és quan totes les persones han deixat el seu rol dins d'aquest cicle de violència i es restableixen les relacions entre totes les persones implicades.

2.1.2 ÀMBIT D'INTERVENCIÓ

Segons diferents revisions de la literatura científica que s'han realitzat sobre les intervencions envers l'assetjament i el ciberassetjament (veure per exemple Farrington, Gaffney, Lösel i Ttofi, 2017), la majoria dels programes tenen lloc dins de l'àmbit escolar. Així doncs, la recerca sobre aquest fenomen ha identificat l'àmbit escolar com a un dels contextos on més freqüentment té lloc l'assetjament (Cantone et al., 2015). De fet, la majoria de les relacions socials dels infants ocorren dins d'aquest àmbit i, per tant, en termes generals les conductes d'assetjament són més visibles dins d'aquest context. Consegüentment, els centres educatius esdevenen el context clau on lluitar en contra d'aquest tipus de violència entre iguals (Calmaestra et al., 2016).

Com ja hem comentat anteriorment, el lloc de l'escola on amb més freqüència es pot detectar l'assetjament és al pati (Fekkes et al., 2005). Tot i això, les conductes d'assetjament poden desplaçar-se i donar-se en altres espais, com ara: aules, altres instal·lacions del centre educatiu, l'espai virtual, barris, autobusos, parcs, etc. (Albayrak, Yildiz, i Erol, 2016). Aquest fet afegeix cert grau de dificultat a l'hora de detectar els casos d'assetjament ja que no són tan visibles. En particular, alguns autors destaquen l'existència d'episodis d'assetjament a les classes d'educació física, de manera que les víctimes d'aquestes situacions tendeixen a distanciar-se d'aquesta assignatura (veure Jiménez-Barbero et al., 2020). Per altra banda, tal com menciona Hall (2017), la normativa escolar no és tant efectiva en l'assetjament relacional, potser perquè aquesta tipologia d'assetjament sol tenir lloc fora de la supervisió directa dels educadors o educadores (Hall, 2017).

Per la seva banda, el fenomen del ciberassetjament abasta un context més ampli que l'escolar. La majoria del ciberassetjament no es dona a l'escola: la perpetració, l'observació i la recepció de l'acte d'assetjament sovint es dona a casa o a l'exterior (Slonje et al., 2013), en llocs o situacions en què els infants puguin connectar-se a Internet. Per tant, cal replantejar "el lloc" en el cas del ciberassetjament. Més que un lloc espacial concret, s'ha de tenir en compte quan i on hi ha la possibilitat d'accés a Internet. De manera que s'haurà d'intervenir en les possibilitats d'accés a internet, les quals no es donen en un únic lloc, sinó en el fet de poder accedir a dispositius que permetin la connexió.

2.1.3 A QUINA EDAT INTERVENIR?

Hi ha diversos estudis respecte a quina és l'edat més apropiada per intervenir a l'hora de prevenir l'assetjament entre iguals, i els resultats són força heterogenis.

Tal com mencionen Evans, Fraser i Cotter (2014), tant l'assetjament com el ciberassetjament són dinàmiques socials que poden donar-se al llarg de l'educació primària, l'educació secundària i el

batxillerat. Però tenint en compte que les conseqüències més greus han tingut lloc durant l'adolescència (Yeager, Fong, Lee i Espelage, 2015), els primers estudis sobre la variable edat van focalitzar-se en l'alumnat d'educació secundària i de batxillerat (Evans et al., 2014).

Les dades de Park-Higgerson, Perumean, Chaney, Bartolucci, Grimley i Singh (2008) mostraren que l'efectivitat dels programes d'intervenció és major en infants de 9 anys en amunt. En aquesta línia, un estudi molt influent va ser el de Ttofi i Farrington (2011), amb una metanàlisi on van concloure que aquelles intervencions dirigides a infants de 11 anys o majors d'aquesta edat eren més efectives, en comparació amb aquelles dirigides a infants menors d'aquesta edat. Tal va ser la influència d'aquest estudi que els resultats van servir de justificació política a l'hora d'aplicar els programes anti-assetjament al col·lectiu d'adolescents (Yeager et al., 2015).

A la revisió sistemàtica de Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban i Pérez-García (2012) sobre l'eficàcia dels programes d'anti-assetjament també es conclou que la majoria d'estudis obtenien millors resultats a l'educació secundària. Tot i això, els mateixos autors afirmen que hi ha moltes contradiccions a l'hora d'interpretar aquests resultats. Una de les explicacions que donen alguns autors és que els infants que estan exposats a aquest tipus de violència contínuament, aconsegueixen adaptar-se al llarg del temps i adquireixen habilitats socials i assertives necessàries per fer front a la situació, i això acaba conduint a una menor victimització quan són més grans (Jenson i Dieterich, 2007; Smith, Madsen i Moody, 1999).

Posteriorment, s'han dut a terme diferents investigacions que han arribat a conclusions contraposades als resultats fins ara exposats, que condueixen a pensar que el més apropiat és centrar els esforços en la prevenció dirigida al període de la infància. Alguns d'aquests estudis es comenten seguidament.

En primer lloc, a l'estudi realitzat per Yeager et al., (2015), en què es realitza una metanàlisi sobre l'eficàcia dels programes d'intervenció en l'adolescència tardana, es va concloure que existeix una correlació negativa entre l'edat i l'eficàcia dels programes d'anti-assetjament. Això vol dir que en l'adolescència tardana l'eficàcia d'aquests programes es veu reduïda, o inclús és nul·la. D'altra banda, Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García, i Llor-Esteban (2016) també realitzen una revisió sistemàtica sobre programes escolars de prevenció contra l'assetjament i n'analitzen l'edat idònia. A partir de la seva revisió, aquests autors conclouen que els programes de prevenció analitzats són més eficaços a l'hora de reduir l'assetjament i la victimització en infants menors de 10 anys que en infants majors de 10 anys.

Altres autors, com Vreeman i Carroll (2007), suggereixen que les diferències d'edat observades en l'efectivitat de la intervenció es deuen al focus de la intervenció. Així, els programes basats en habilitats

socials obtenen majors resultats positius entre els més joves, els quals no responen tan bé a les intervencions basades en el model cognitiu-conductual.

Per tant, els resultats d'aquests altres estudis semblen apuntar que caldria centrar-se principalment en els infants d'educació primària a l'hora de prevenir aquest tipus de violència i també tenir en compte en què se centra la intervenció. Aquest fet permetria evitar que sorgeixin i s'instaurin dinàmiques de relacions basades en el desequilibri de poder i la violència que poden acabar derivant en assetjament escolar. Per altra banda, les aparents contradiccions pel que fa a l'edat òptima i també que alguns programes duts a terme a primària i secundària obtenen millors resultats en els més petits, porten a Jiménez-Barbero et al. (2012) a considerar que cal implementar programes d'intervenció al llarg de tota l'escolaritat. Existeixen també alguns programes duts a terme a l'etapa d'Educació Infantil que han aconseguit reduir les agressions i la victimització (Nickerson, 2019).

En conclusió, cal prendre en consideració que les revisions i metanàlisis més recents i rigoroses apunten que els programes d'intervenció poden ser efectius tant a l'etapa de primària com a la de secundària. A més, s'ha de tenir en compte que hi ha assetjament i ciberassetjament en ambdues etapes. Per tant, allò més raonable és potenciar programes d'intervenció en tots els cicles acadèmics.

2.1.4 L'ENFOC ESCOLAR INTEGRAL

En aquest document de Bones Pràctiques adoptarem un enfoc integral envers l'assetjament entre iguals. Assumirem, seguint diversos autors, que els programes més eficaços són els que adopten una perspectiva global en la qual els agents implicats es coordinen en els diferents nivells d'actuació: l'escola, els i les alumnes, l'aula, les famílies i, també, la comunitat. L'enfoc global intenta implicar a tota la comunitat educativa en l'elaboració, implantació i avaluació de les mesures per combatre l'assetjament.

A l'estudi de Langford et al. (2015), on es realitza una revisió sistemàtica sobre l'efectivitat d'aquells programes que empen el *World Health Organization's Health Promoting Schools Framework*, els autors conclouen que, en el cas de l'assetjament, els programes dirigits a aspectes específics no tenen efecte significatiu, mentre que els programes més generals que tracten múltiples riscos sí que són efectius. Una intervenció específica pot contribuir a solucionar una situació concreta, però sempre serà temporal, poc eficaça a llarg termini. També per a Jiménez-Barbero et al. (2012) els programes més eficients són aquells que es desenvolupen des d'una perspectiva multidisciplinària o global.

Per tal d'entendre l'enfoc escolar integral, en primer lloc cal tenir clar el concepte 'estratègia integral'. Tal com plantegen Calmaestra et al. (2016), l'assetjament i el ciberassetjament poden assolir tal gravetat que requereixen d'una estratègia integral. De manera que s'ha de partir d'un enfoc multidisciplinar, s'ha d'involucrar a tots els agents implicats i s'ha de tenir com a objectiu fonamental, garantir el compliment dels drets dels infants. Una estratègia d'aquest tipus també ha d'incloure mesures de prevenció primària, secundària i terciària. Tot i això, tal com comenten els autors, a l'estat espanyol hi ha una mancança visible a l'hora d'aplicar estratègies basades en aquest enfoc i, consegüentment, aquest fet resta eficàcia a les mesures que s'apliquen.

Què és una estratègia integral?

S'entén per **estratègia integral** una bateria de mesures orientades a la prevenció primària, secundària i terciària, que suposen la implicació i coordinació de diferents agents implicats en el problema (Calmaestra et al., 2016).

Tal com es podrà apreciar a continuació, una estratègia integral és un concepte global que inclou, entre d'altres, l'enfoc escolar integral.

Què és l'enfoc escolar integral?

L'**enfoc escolar integral** entén l'assetjament i el ciberassetjament com a un problema sistèmic que, per tant, requereix una solució sistèmica. Així doncs, aquest enfoc planteja que qualsevol estratègia ha de tenir en compte tots els agents implicats en la problemàtica, més enllà dels límits de l'escola: el professorat, les autoritats escolars, les famílies, els estudiants i la comunitat en general.

Així doncs, és necessària la implicació i coordinació dels diferents agents implicats en la problemàtica. Ara bé, la revisió literària realitzada per Della Cioppa et al. (2015), va trobar que la major part de les intervencions en contra del ciberassetjament presenten una forta mancança a l'hora d'involucrar els múltiples agents que formen part de la problemàtica. Concretament, els autors afirmen que són pocs els programes que tenen en compte les famílies i els diferents membres de la comunitat educativa. Per tant, el repte avui en dia és tenir presents en el disseny i aplicació de futures intervencions als diferents agents implicats (Della Cioppa et al., 2015; Chalamandaris i Piette, 2015).

Diversos estudis han observat que aquelles intervencions centrades en l'enfoc escolar integral són més efectives a l'hora de reduir tant la perpetuació, com la victimització de l'assetjament i el ciberassetjament (Cantone et al., 2015; Vreeman i Carroll, 2007; Jiménez-Barbero et al., 2012; Zych et al., 2017). L'enfoc escolar integral és més efectiu en comparació amb els programes individuals, que són aquells que se

centren única i directament amb els estudiants involucrats en aquest tipus de violència. Per tant, la intervenció des d'aquesta perspectiva hauria d'anar orientada no només a les víctimes i agressors, sinó que també hauria de tenir en compte els altres estudiants, les famílies, mestres i autoritats escolars (Albayrak et al., 2016; Farrington i Ttofi, 2009).

Tenint en compte les propostes i evidències esmentades, aquest recull de bones pràctiques es planteja com a una **estratègia integral** i sota el paraigües de l'**enfoc escolar integral**. Per tant, el conjunt d'estratègies han d'implicar a tota la comunitat educativa i han de perseverar al llarg dels cursos. Poden ser aplicades a múltiples nivells: amb els protagonistes de l'assetjament escolar, en grup petit, amb tot el grup classe, amb el professorat i amb les famílies (Collell i Escudé, 2019).

Així doncs, a continuació es presenta el recull d'elements, aspectes i pràctiques que s'haurien de prendre de referència davant de l'assetjament entre iguals que, conjuntament amb els criteris que s'han esmentat en apartats anteriors, poden servir de guia a l'hora d'elaborar una estratègia integral d'actuació davant aquest tipus de violència. D'entre el ventall d'aspectes possibles a tenir en compte, ressaltarem aquells elements que considerem més viable tenir en compte o abastar en les diverses propostes de prevenció, per aquest motiu també posarem èmfasi en els elements protectors més que no els factors de risc.

2.2 PREVENCIÓ PRIMÀRIA



2.2.1 PARTICIPACIÓ DELS INFANTS EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA

Tota proposta de prevenció ha de comptar amb la participació dels infants. A la prevenció primària s'hi ha d'incloure tot els infants. Segons la revisió sistemàtica de Zych, Farrington i Ttofi (2019), les competències personals són el grup de factors protectors més fort contra la victimització, tant pel que fa a l'assetjament escolar com pel que fa al ciberassetjament. Mentre que les bones competències acadèmiques i les competències socials serien factors protectors de la perpetració en l'assetjament escolar.

Més concretament, en el cas dels **factores individuals**, dins de les **competències socials i personals**, una elevada autoestima seria un factor protector, tant en la victimització com en la perpetració de l'assetjament. I també ho serien una elevada competència social i de solució de problemes. Per altra banda, un bon rendiment acadèmic també actua de factor protector tant per a la victimització com a per a la perpetració. A més, en el cas de la perpetració, com a factor protector, hi hauria també una elevada empatia, mentre que en el cas de la victimització, ho seria la prosocialitat (Zych et al., 2019).

En el ciberassetjament destaquen com a factors protectors a nivell individual una baixa freqüència d'ús de les noves tecnologies (Zych et al., 2019), la baixa impulsivitat, la baixa justificació de les agressions, la resiliència i també l'empatia (Marín, Hoyos i Sierra (2019).

Pel que fa a **factores relacionats amb els companys**, el suport social dels companys, el seu estatus i la seva influència són factors protectors tant en la victimització com en la perpetració de l'assetjament escolar (Zych, et al., 2019).

Per tant, podem concloure que els programes de prevenció primària han de preveure l'entrenament d'aquestes competències personals i socials, així com promoure relacions positives entre els companys. En aquesta línia, l'estudi de Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor i Logan (2006) refereix que la intervenció més efectiva és la que té per objectiu la millora de les relacions socials i les habilitats socials. També, segons Merrel et al. (2008) hi ha evidència per donar suport a l'efectivitat de les intervencions escolars que milloren la competència social, l'autoestima i l'acceptació per part dels companys.

2.2.2 PARTICIPACIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU I DEL PROFESSORAT EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA

Com hem introduït, la intervenció davant l'assetjament requereix la participació de diferents actors i a diferents nivells. A nivell escolar, no només és necessària la participació dels docents a l'aula, sinó que hi ha d'haver la implicació del centre educatiu a nivell directiu, amb un projecte de centre que contempli la intervenció en assetjament, dins de programes globals per prevenir el fenomen. Dins d'un enfoc escolar integral, l'organització de les institucions educatives és crucial.

Dins l'àmbit educatiu de Catalunya, s'estableix que dins del Projecte Educatiu de Centre, els equips directius han d'elaborar i implementar el Projecte de Convivència ([Resolució ENS/585/2017](#)). Per tant, el centre escolar és el responsable principal de liderar la intervenció envers l'assetjament entre iguals i, en la prevenció primària, ha de fer-ho a través del Projecte de Convivència.

Què és el Projecte de Convivència?

El **Projecte de convivència**, dins el marc del Projecte educatiu de Centre, és l'instrument on es reflecteixen les accions que el centre educatiu desenvolupa per capacitar tots l'alumnat i la resta de la comunitat escolar per a la convivència i la gestió positiva dels conflictes. Aquestes accions han d'anar adreçades a la millora de la convivència a l'aula, al centre o a l'entorn. També recull els mecanismes que el centre estableix a l'hora de resoldre els conflictes i de crear una atmosfera de treball i convivència segura i saludable.

Segons refereixen Zych et al. (2019) el **clima escolar positiu** és el factor protector determinant a nivell escolar, tant en l'assetjament com en el ciberassetjament. El clima escolar ve determinat per "la qualitat de les relacions entre estudiants i adults, la qualitat dels vincles entre adults (...), el sentiment de pertinença al centre i per la claredat i la justícia a l'hora d'aplicar les regles" (Debarbieux i Blaya, 2009, p. 35). En aquest sentit, la formació i l'actitud dels docents cap a l'assetjament és fonamental, ja que, tot i no ser els únics responsables de mantenir un clima de convivència positiva, resulten ser claus per tal de desenvolupar-lo. Ttofi i Farrington (2011) troben que els programes que incorporen mesures disciplinàries fermes i major supervisió per part del professorat de les àrees d'esbarjo són els més efectius, ara bé, els docents no només han d'adoptar un rol de vigilància sinó que han de ser els promotors d'una escola basada en la tolerància i el respecte. En aquesta línia, un estudi de revisió sobre la relació entre educació física i assetjament escolar, ha destacat la importància que els i les mestres adaptin les activitats per promoure la participació i èxit de tot l'alumnat, sense excloure a ningú (veure Jiménez-Barbero et al., 2020).

Debarbieux i Blaya (2009) consideren que és necessari modificar en profunditat el clima escolar per tal de dur a terme accions de prevenció i intervenció eficaces. Per aquests autors no n'hi ha prou amb

identificar les bones pràctiques, també cal que els professionals les incorporin col·lectivament, la qual cosa és una de les condicions perquè els programes siguin eficaços. És aquí que entra en joc un clima escolar positiu, que permet predir l'èxit de l'aplicació dels programes d'intervenció.

Quant al ciberassetjament, es tendeix a pensar que és competència de les famílies i no dels centres escolars. Tot i que pot ser que la relació s'origini dins de la pròpia xarxa social, és freqüent que la relació entre víctima i agressor s'origini en l'àmbit educatiu. En conseqüència, també en aquest cas el centre escolar hi té un paper primordial. A més, tal com indiquen Calmaestra et al. (2016), avui en dia els infants saben com utilitzar les TIC però, tot i això, en molts casos no saben com fer-ho de manera adequada, és a dir, exercint la seva ciutadania digital de manera informada, responsable i segura. Per tant, és molt important educar als infants en un ús responsable de les TIC.

2.2.3 PARTICIPACIÓ DE SERVEIS EXTERNS AL CENTRE EDUCATIU EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA

Cada centre ha de gestionar les situacions potencialment conflictives tenint en compte els criteris pedagògics del seu projecte educatiu i de convivència. A més, pot comptar amb l'assessorament dels professionals dels serveis educatius i, si escau, de la Inspecció d'Educació.

A Catalunya, cal destacar el paper que la inspecció i els EAP (Equips d'Assessorament Psicopedagògic) tenen envers el fenomen de l'assetjament. El paper que se'ls atorga des del Departament d'Educació és d'acompanyament i assessorament en l'elaboració i implementació del Projecte de Convivència dels centres educatius. Concretament, "Els centres educatius comptaran per a l'elaboració i desenvolupament del Projecte de Convivència amb l'assessorament dels Serveis Territorials o el Consorci d'Educació de Barcelona i de la Inspecció d'Educació." (RESOLUCIÓ ENS/585/2017, p. 5). Aquests professionals també poden col·laborar en tasques com ara: a) la formació de mestres; b) l'elecció i implementació de programes d'anti-assetjament; c) l'avaluació de l'assetjament i el clima escolar a les aules; d) assessorar a mestres en situacions d'assetjament (veure Nickerson, 2019).

2.2.4 PARTICIPACIÓ DE LA FAMÍLIA EN LA PREVENCIÓ PRIMÀRIA

És imprescindible comptar amb la coresponsabilitat de les famílies davant aquest tipus de violència. La participació de mares i pares és essencial per tal que les mesures que es prenen des del centre educatiu siguin efectives i perdurin en el temps (Calmaestra et al., 2016).

Els factors protectors a nivell familiar, tant en victimització com en la perpetració, trobats a l'estudi de Zych et al. (2019) són: un estatus socioeconòmic elevat, un entorn familiar positiu, supervisió familiar,

estil parental autoritari, comunicació i afecte familiar. Específicament per al ciberassetjament ho són: la interacció, la mediació i el monitoratge parental en l'ús de les tecnologies.

Segons la revisió de Marín et al. (2019) davant del ciberassetjament, els factors protectors relacionats amb la família serien un estil familiar positiu, la presa de decisions davant l'ús responsable d'Internet i la prevenció de la ciberdependència. També Larrañaga, Yubero, Ovejero i Navarro (2016) troben que mantenir una bona relació comunicativa amb la família és un factor protector de la victimització en el ciberassetjament.

D'aquests factors, en els programes de prevenció primària es pot incidir en un **estil familiar comunicatiu** i d'interacció amb els fills i filles, així com amb pràctiques de mediació i **supervisió de l'ús dels dispositius tecnològics**.

2.2.5 ACCIÓ TUTORIAL

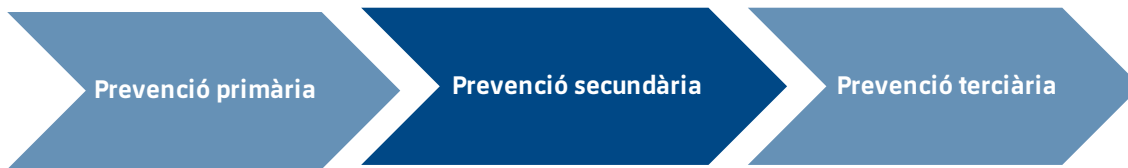
En la prevenció primària, l'acció tutorial és un recurs idoni dins d'un enfoc escolar integral, ja que integra totes les competències acadèmiques i personals i afecta tots els àmbits educatius: l'estudiant, el grup-classe, la família i el centre educatiu. També és global ja que afecta tot l'alumnat, i també perquè es tracta d'una acció col·lectiva de tot el professorat i de totes les persones que tenen incidència educativa en l'alumnat. Per altra banda, permet dinamitzar i treballar la cohesió del grup-classe, atendre la diversitat i, a partir d'aquí, treballar cap a un clima de convivència positiva.

Què és l'acció tutorial?

L'**acció tutorial** és el conjunt d'accions educatives que contribueix, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal i social de l'alumnat en els aspectes intel·lectual, emocional, ètic i moral, d'acord amb la seva edat. Comporta el seguiment individual i col·lectiu de l'alumnat per part de tots els mestres.

Recordem que parlar de **prevenció primària** en la lluita contra l'assetjament és parlar de **convivència**. Per tant, en aquest cas les tutories han de servir com a vehicle de promoció de la convivència pacífica, del respecte cap als altres i de la intolerància a la violència. Dur-ho a terme a través i a partir de les hores dedicades a les tutories permetrà fomentar actituds de respecte i tolerància, més enllà que una simple unitat didàctica (Calmaestra et al., 2016).

2.3 PREVENCIÓ SECUNDÀRIA



En aquest tipus d'intervenció, l'objectiu principal és sensibilitzar tota la comunitat educativa en relació amb l'assetjament, i també detectar i aturar el maltractament de forma immediata. En aquest nivell d'intervenció allò més important és sensibilitzar, detectar precoçment i intervenir des de l'inici.

2.3.1 PARTICIPACIÓ DELS INFANTS EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA

Quant a la participació dels infants en la prevenció secundària cal tenir en compte a les víctimes, els agressors i, també, els observadors. En la prevenció o detecció de l'assetjament tots els infants, en major o menor grau, poden tenir algun tipus de participació en la problemàtica i el fet de tenir-los en compte comportarà que els infants es tornin agents actius en la resolució del problema.

Per tant, no només s'ha de considerar l'infant individualment, sinó que és necessari treballar a nivell d'aula, ja que els companys i companyes tenen la capacitat de protegir-se entre ells i identificar i recolzar a les víctimes (Salmivalli, Voeten i Poskiparta, 2011). És important considerar que el silenci o complicitat dels observadors comporta un fort suport als agressors i, indirectament, fomenta la cultura de la violència (Jiménez-Barbero et al., 2012; Salmivalli et al., 2011). Pertant, la participació dels infants en les intervencions contra l'assetjament hauria de tenir en compte tant a víctimes i agressors com als altres infants, anomenats observadors, amb qui comparteixen el context escolar o social.

Tot i que actualment ha estat molt criticat, les principals i primeres mesures que es prenen un cop ha tingut lloc aquest tipus de violència són dirigides a l'**agressor** i solen tenir un enfoc punitiu. Alguns autors recomanen que els centres, a més d'aplicar les mesures sancionadores, se centrin també en adoptar mesures dirigides a l'agressor que li permetin una reeducació i una presa de consciència (veure, per exemple, Calmaestra et al., 2016). Aquest tipus de mesures ens porten a parlar de **justícia restaurativa**.

Què és la justícia restaurativa?

La **justícia restaurativa** consisteix en no criminalitzar l'agressor i fer que es responsabilitzi de les seves accions i del dany ocasionat (Calmaestra et al., 2016).

El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2019) recomana treballar amb l'agressor els següents aspectes, de forma addicional a les mesures punitives:

- Oferir elements per a la reflexió
- Informar sobre les conseqüències dels seus actes
- Explicar les normes
- Fomentar les competències emocionals

Per altra banda, com comenten nombrosos autors (per exemple, Calmaestra et al., 2016), es pot observar que dins dels projectes de convivència existeix una mancança de mesures dirigides cap a **la víctima**. En primer lloc, un cop s'ha detectat l'assetjament escolar, és molt important que s'asseguri la protecció de la víctima. En aquest sentit, tal com refereix el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2019), un dels objectius principals de la intervenció ha de ser evitar la **victimització secundària**.

Què és la victimització secundària?

La **victimització secundària** és el maltractament addicional exercit com a conseqüència dels dèficits de la intervenció, i també per l'actuació desencertada d'altres agents implicats.

Calmaestra et al. (2016) suggereixen algunes de les mesures de protecció que es poden posar en marxa un cop s'ha detectat un episodi de violència entre iguals:

- Canvi de grup de l'agressor o la víctima, tutories individuals, vigilància en el pati, menjador, passadissos, etc.
- Si el cas resulta greu, caldrà posar-ho en coneixement de la Fiscalia o Serveis Socials.
- Evitar la re-victimització i l'estigmatització.
- Designació d'una persona de referència.
- Comunicació amb la família.
- Comunicació amb altres professionals.
- Recolzament terapèutic.
- En cas que víctima i agressor no siguin del mateix centre, els equips directius s'hauran de coordinar. La inspecció educativa serà l'encarregada de fer el seguiment del cas.

Finalment, recordem que el silenci i la complicitat dels **observadors** comporta un reforç a la conducta de l'agressor i, per tant, a l'hora d'intervenir s'ha d'adoptar un enfoc global basat en les relacions socials entre iguals per tal de trencar aquest silenci i potenciar la responsabilitat i empatia dels companys (Menesini, Codecasa, Benelli, i Cowie, 2003). Així doncs, és important tenir en compte els 'defensors', els infants que intervenen per donar suport a la víctima. La defensa és qualsevol acció prosocial que es fa

per aturar l'assetjament, inclou intervenir activament per aturar-lo en el moment que s'està donant, buscar suport d'un adult i confortar la víctima.

De fet, tot i que la majoria d'observadors no intervenen en situacions d'assetjament entre iguals, quan ho fan, sovint són efectius en aturar la situació d'assetjament (Hawkins, Pepler i Craig, 2001; Salmivalli et al., 2011). Segons els resultats de Lambe, Della Cioppa, Hong i Craig (2019), el perfil de les persones que més sovint adopten el rol de defensor són les nenes o noies que tenen nivells alts d'empatia i són populars i apreciades pels seus companys, i que perceben relacions de suport per part de pares i mestres. La metanàlisi de Ma, Meter, Chen i Lee (2019) mostra, però, que més de la meitat dels infants i adolescents que observen una situació d'assetjament no defensen les víctimes. A més, aquest estudi troba que el fet de defensar disminueix en els nens i nenes de major edat (en els estudis d'auto-informe), de manera que els programes d'intervenció podrien anar dirigits a frenar aquesta disminució. També s'hauria de tenir en compte la idea d'aquests autors sobre el fet que amb l'edat podrien canviar les formes de defensar a les víctimes cap a estils més indirectes. De nou, les habilitats personals socioafectives com l'empatia i el suport tant de companys com dels adults de l'entorn actuen com a variables importants, en aquest cas de la prevenció secundària. Per tant, aquests aspectes han de ser objectiu d'atenció també en els programes de prevenció d'aquest nivell.

2.3.2 PARTICIPACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'EQUIP DIRECTIU EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA

Tal com s'ha mencionat amb anterioritat, a Catalunya el Projecte de Convivència està regulat a través de la **Resolució ENS/585/2017**, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del **Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre**. Dins d'aquesta resolució s'expliciten els continguts d'aquest projecte, i, d'entre altres aspectes, s'exposa que s'han de crear protocols de prevenció, detecció i intervenció de situacions conflictives que puguin perjudicar greument la convivència.

Què és un protocol d'actuació?

S'entén per **protocol d'actuació** aquell document on s'explicita i s'especifica l'actuació de cada agent dins del centre i la coordinació amb l'entorn extern davant d'episodis de violència entre iguals. S'elabora amb l'objectiu de prevenir, detectar i intervenir davant situacions conflictives on la convivència dins el centre escolar es pot veure greument perjudicada (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2018).

Cada comunitat autònoma de l'Estat Espanyol disposa de protocols d'actuació propis. Dins la web www.bullying.cat (Collell i Escudé, 2019), es pot trobar un recull dels protocols de cada comunitat. A Catalunya, els protocols per a la millora de la convivència del Departament d'Ensenyament són els següents (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 20 del juny de 2018):

- Protocol d'intervenció en cas de conflicte greu.
- Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals.
- Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGBTI.

Aquests protocols es poden consultar al "Catàleg de protocols i marcs d'actuació" del "Portal de centres" del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Els centres educatius, a partir del debat i la reflexió comunitària, poden adaptar els protocols a la seva realitat i necessitats específiques amb la finalitat de millorar la convivència (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, s.d.).

D'altra banda, cal tenir present que disposar d'un projecte de convivència i de protocols d'actuació pot no ser suficient. Com a centre, cal tenir clara la resposta immediata que ha de donar cada agent en reacció a les situacions d'assetjament. És a dir, és necessari que tots els implicats dins la normativa escolar entenguin coneixement i, per tant, tinguin clares les seves responsabilitats i les accions que han de dur a terme.

Hall (2017) va efectuar una revisió sistemàtica sobre la normativa escolar contra l'assetjament i el ciberassetjament. Algunes de les conclusions principals del seu treball són:

- L'existència de normativa de qualitat en els centres escolars és eficaç a l'hora de prevenir l'assetjament verbal i físic; però no ho és amb l'assetjament relacional.
- Un cop s'hagi adoptat una normativa, cal posar-la a la pràctica fidelment (és a dir, aplicar-la tal com va ser dissenyada).
- S'hauria de proporcionar entrenament al professorat on es posés en pràctica la normativa escolar.

Per tant, una normativa de qualitat en els centres escolars és eficaç enfront de molts dels comportaments d'assetjament, sempre que es posi en pràctica fidelment i el professorat en rebí entrenament.

Per altra banda, hi ha autors que emfasitzen fortament que qualsevol programa de prevenció secundària o terciària només és eficaç si s'aplica en un medi institucional just, amb regles democràtiques, i amb una comunitat participativa que disposa de regles comunes respectades (Gottfredson, 2003; Debarbieux i Blaya, 2009).

2.3.3 PARTICIPACIÓ DE SERVEIS EXTERNS ALS CENTRES EDUCATIUS EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA

És necessària una bona **coordinació entre els diferents agents** per tal d'afavorir el traspàs d'informació i poder intervenir des d'una perspectiva integral. Un cop s'ha detectat algun cas d'assetjament o ciberassetjament, s'ha d'informar de la situació detectada i de les diferents accions que es pretenen dur a terme a les famílies i a la resta d'agents educatius i socials que també hi intervindran.

Recordem que els diferents agents que es veuran implicats són: l'alumnat, el professorat i l'equip directiu, les famílies, els professionals formats dins dels centre (psicopedagogs o orientadors) i diferents serveis externs (Equips d'Atenció Psicopedagògica i Unitats de Suport a la Convivència Escolar). Addicionalment, des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (20 del juny de 2018) es pauta que, un cop s'ha detectat la presència d'actes o conductes que perjudiquen greument la convivència dins del centre escolar, cal comunicar-ho a **Inspecció Educativa**, la qual tindria un paper de supervisió i assessorament en la valoració de possibles casos d'assetjament. Es preveu que l'EAP participi en la intervenció directa, en la fase de detecció de necessitats educatives i concreció.

Què és l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)?

L'**EAP** és un equip de professionals que té com a objectiu principal oferir suport psicopedagògic, tant al professorat com als centres educatius, en relació a la diversitat d'alumnat i, també, quant a les possibles necessitats educatives especials que alguns d'aquests puguin presentar. Conseqüentment, l'equip treballa també conjuntament amb les seves famílies.

Algunes de les funcions específiques de l'EAP, relacionades amb l'assetjament escolar, són:

- Col·laborar en processos d'inclusió, en la prevenció i resolució de conflictes i en la detecció i prevenció de conductes de risc.
- Assessorament en processos de tutoria i orientació de l'alumnat.
- Assessorament per a l'entesa, la col·laboració i la confiança mútua entre les famílies de l'alumnat i el centre educatiu, especialment d'aquell que alumnat més vulnerable o amb risc d'exclusió.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC (2019)

En termes generals, els objectius principals de **la inspecció educativa** són la supervisió, l'assessorament, l'avaluació, la coordinació i la informació dels centres educatius (Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, 2019). En el cas de l'assetjament escolar, la inspecció educativa intervé en els diferents nivells de prevenció ja que, en primer lloc, té com a objectiu supervisar la convivència en els centres educatius; en segon lloc, controlar

els plans de convivència i protocols d'actuació; i, finalment, controlar els casos que tenen lloc dins de cada centre (Calmaestra et al., 2016).

2.3.4 PARTICIPACIÓ DE LA FAMÍLIA EN LA PREVENCIÓ SECUNDÀRIA

En la prevenció secundària, Lester et al. (2017) refereixen un estudi sobre la influència de la família dins d'un programa de prevenció de l'assetjament escolar. Segons els seus resultats, els pares i mares poden influir modelant comportaments socials positius, oferint consell sobre respostes adequades a l'assetjament i fomentant la cerca d'ajuda. En aquesta línia Ttofi i Farrington (2011) troben que els programes més efectius són els que incorporen trobades amb les famílies. Per Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai i Hedberg (2012) les trobades entre docents i família són efectives pel fet de crear una interacció entre els dos entorns que tenen una influència primària en la vida dels infants.

També Ttofi i Farrington (2009) destaquen que l'entrenament i la informació a les famílies són components fonamentals dels programes que aconseguixen decrement de l'assetjament escolar i que els programes han d'incloure presentacions educatives sobre l'assetjament i **trobades entre docents i famílies**. Ostrander et al. (2017) comenten, per exemple, que seria més efectiu fer trobades individualitzades entre els professors i les famílies que no pas fer trobades en gran grup.

Per altra banda, quan ja s'ha donat l'assetjament, hi ha factors familiars que actuen de protectors per aturar-lo. Nocentini, Fiorentini, Di Paola i Menesini (2019) conclouen que aquests factors són els següents: el suport diari de les famílies, la comunicació oberta entre fills i progenitors, la participació de les famílies a les activitats de l'escola, la percepció d'auto-eficàcia en la gestió d'aquestes situacions i de disposar d'estratègies efectives per solucionar el problema.

Per tant, la formació o entrenament en gestió de l'assetjament, dotant d'estratègies a les famílies pot resultar una acció molt important en la prevenció secundària.

2.3.5 ACCIÓ TUTORIAL

Recordem que parlar de **prevenció secundària** en la lluita contra l'assetjament vol dir parlar del **fenomen en si mateix**. Per tant, en aquest cas les tutories han d'estar organitzades de tal manera que l'alumnat pugui explorar el fenomen i tractar-lo en la seva dimensió social, amb la finalitat d'aconseguir la sensibilització de l'alumnat envers l'assetjament escolar (Collell i Escudé, 2019).

En aquest sentit, el treball amb tot l'alumnat, amb els potencials observadors, ha de ser indispensable. Menesini i Salmivalli (2017) consideren que a les aules cal sensibilitzar sobre el paper de tots els companys i sobre la manera o la formulació de regles per intervenir dels observadors. El plantejament, segons aquests autors, no ha de ser l'assignació formal d'una persona ajudant ja que s'ha mostrat poc útil en l'assetjament. Ara bé, l'assignació de companys com a educadors (que els involucren en la sensibilització) s'ha mostrat eficaç per reduir l'assetjament (Palladino, Nocentini, i Menesini, 2015).

Aquesta sensibilització pot realitzar-se en l'acció tutorial ja que és el marc idoni per a la sensibilització de tots els companys del grup-classe envers el fenomen de l'assetjament i per tal d'establir la importància o paper de tots en la resposta a l'assetjament.

Alguns exemples...

Programa TEI: Tutoria Entre Iguals

És un programa de convivència per a la prevenció de la violència i l'assetjament escolar. Té com a propòsit millorar la integració escolar i treballar per a una escola inclusiva i no violenta. Fomenta que les relacions entre iguals siguin més satisfactòries, orientades a la millora o modificació del clima i la cultura del centre pel que fa a la convivència, conflicte i violència (González Bellido, 2015).

Aquest programa, es va crear el 2002 per Andrés González Bellido. Es basa en la tutorització entre alumnes, de manera que l'alumnat de cursos superiors tutoritzen a l'alumnat de cursos inferiors, amb caràcter voluntari i centrant-se en les competències emocionals –sensibilització, empatia i empoderament del grup-classe com a element preventiu i disuasori dels comportaments violents:

- A secundària l'alumnat de 3r són tutors dels de 1r.
- A primària l'alumnat de 5è són tutors dels de 3r.

El TEI és un programa institucional, implica a tota la comunitat educativa, cal que sigui aprovat pel claustre de professors o el Consell Escolar.

<http://programatei.com/programa-tei/>

2.4 PREVENCIÓ TERCIÀRIA



En aquest nivell d'intervenció l'objectiu principal és **posar fi a les situacions consolidades i minimitzar-ne el seu impacte**. És a dir, en la prevenció terciària l'assetjament s'ha consolidat, en aquests casos la mediació tradicional no és aconsellable donat el desequilibri de poder de les parts i la indefensió de la víctima (Collell i Escudé, 2007). La intervenció hauria de facilitar estratègies per afrontar el conflicte, de manera que s'evités la seva continuïtat i s'incidís en les conseqüències en tots els implicats.

2.4.1 PARTICIPACIÓ DELS INFANTS EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA

Abans de desplegar un programa d'intervenció terciària és necessari haver realitzat activitats i estudis exploratoris com els que es puguin proposar en la intervenció secundària, per conèixer la configuració social del grup, els seus punts febles i els seus punts forts. Així doncs, tot i haver intervingut amb els protagonistes de l'assetjament, no ens hem d'oblidar de la resta del grup classe. Tal com afirmen Calmaestra et al. (2016), és indispensable intervenir també amb la resta de companys, amb la finalitat de restablir i recuperar la convivència dins l'àmbit escolar. Els autors suggereixen que alguns dels elements que s'haurien de treballar amb el grup classe són els següents:

- Analitzar amb el grup les conseqüències personals i socials de l'assetjament
- Establir solucions col·lectives

Com s'ha mencionat amb anterioritat, actualment molt criticat, les principals mesures que es prenen un cop ha tingut lloc aquest tipus de violència són dirigides a la persona **agressora** i solen tenir un enfoc punitiu. Tot i això el procediment d'intervenció s'ha de fonamentar en un **enfoc no culpabilitzador**, característic de les pràctiques restauratives i essencial per afrontar qualsevol situació de maltractament. Més que posar l'èmfasi en buscar el culpable cal centrar-se en la solució de la situació i buscar què pot aportar cadascú per arribar a un pacte de convivència. Això no eximeix de la responsabilitat que se'n derivi.

A la **Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC)**, a l'**article 35**, que parla sobre la tipologia i competència sancionadora, s'afirma que les faltes que no perjudiquen greument la convivència comporten l'adopció de mesures que s'estableixen a la carta de compromís educatiu i les

normes d'organització i funcionament del centre. D'altra banda, si els actes perjudiquen de forma greu la convivència, aquests comporten la imposició de les sancions que aquesta llei determina. En el seu **article 37**, s'explicita que les sancions que es poden imposar són les següents: suspensió del dret de participar en activitats extraescolars o complementàries, la suspensió del dret d'assistir al centre o a determinades classes, o bé la inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre.

Alguns exemples d'intervenció terciària:

Mètode de no inculpació o de suport de grup (Maines i Robinson, 1992)

Es tracta d'una estratègia d'intervenció en situacions d'assetjament d'intensitat moderada centrada en els sentiments de la víctima a través d'activar l'empatia. Activa conductes de protecció i suport a la víctima per part del grup. D'aquesta manera, transforma l'actitud hostil inicial en actitud col·laborativa. Aquest mètode permet un doble objectiu: restar suport a la figura de l'agressor sense culpabilitzar-lo i augmentar la xarxa de suport de la víctima.

Mediació terapèutica o Shared Concern Method (Pikas, 2002)

Mètode particularment útil en casos en els quals un grup ha agredit a una persona de forma regular durant un cert temps.

Tracta de reindividualitzar els membres del grup i retornar-los la seva responsabilitat individual per a arribar a un pacte acceptable de convivència. Actua des de la no-culpabilització, per obtenir dels agressors compromisos que millorin la situació de la víctima.

- Es compon d'entrevistes estructurades.
- No es perllonga més enllà de tres setmanes.
- Requereix certa formació psicoterapèutica per part de la persona que actua de mediatadora.

2.4.2 PARTICIPACIÓ DEL PROFESSORAT I DE L'EQUIP DIRECTIU EN LA PREVENCIÓ Terciària

El centre escolar és el responsable principal de liderar la intervenció envers l'assetjament i únicament es comptarà amb la jurisdicció penal en aquells casos més greus, tal com es pot veure plasmat dins la **Instrucció 10/2005, de 6 d'octubre, sobre el tractament de l'assetjament escolar des del sistema justícia juvenil**. Com indica el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2019), els casos que arriben a justícia són aquells casos que la

seva gravetat ho requereix o en què els mecanismes que s'han emprat dins l'àmbit escolar no han estat satisfactoris.

Segons Collell i Escudé (2019), en casos cronificats d'assetjament on hi ha un desequilibri important de forces, cal actuar amb un **procediment altament estructurat** que asseguri que s'aturarà el maltractament i que garanteixi la seguretat de la víctima. No hi ha dos casos iguals i cada situació presenta aspectes i necessitats diverses, de la mateixa manera que els recursos de què disposa cada persona i cada institució també són diferents.

Per altra banda, s'ha de tenir present que cal informar les famílies de l'avaluació que es du a terme en el centre educatiu i també dels seus resultats, així com sol·licitar la seva col·laboració en cas necessari.

També en aquest nivell d'intervenció, cal recordar la idea que qualsevol intervenció per tal de ser eficaç, és necessari que s'apliqui en un medi institucional amb regles democràtiques, amb una comunitat justa i participativa que disposa de regles comunes respectades (Gottfredson, 2003; Debarbieux i Blaya, 2009).

2.4.3 PARTICIPACIÓ DE SERVEIS EXTERNS ALS CENTRES EDUCATIUS EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA

Es preveu que l'EAP participi en la intervenció directa, en la fase de detecció de necessitats educatives i concreció. Per detectar les necessitats de l'alumnat directament implicat (alumne que ha estat assetjat i alumne que ha assetjat) i elaborar la proposta d'actuacions més adequada a cada cas, cal la participació del professional orientador del centre i/o el mestre o la mestra de pedagogia terapèutica en col·laboració amb els professionals dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP).

De nou, els serveis externs amb professionals formats especialistes en aquesta problemàtica, són els següents:

- Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)
- Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE)

Què és la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE)?

En els casos d'assetjament més complexos o de greu conflictivitat, que el centre escolar no ha pogut resoldre per les vies ordinàries, els membres de la comunitat educativa poden adreçar-se a la **USCE** a través del seu servei telefònic (935.516.968) o correu electrònic (info.ensenyameny@gentcat.cat). La USCE ofereix assessorament telefònic i també presencial en el cas que els serveis territorials ho considerin necessari. Està formada per professionals docents, de la Inspecció educativa i de l'Assessoria jurídica del Departament d'Ensenyament.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC (2020)

De la mateixa manera que en la prevenció secundària, és necessària una bona **coordinació entre els diferents agents** per tal d'afavorir el traspàs d'informació i poder intervenir des d'una perspectiva integral. Per tant, davant de la detecció d'un cas d'assetjament o ciberassetjament, s'ha d'informar de la situació i de les diferents accions que es pretenen dur a terme a les famílies i a la resta d'agents educatius i socials que també hi intervindran.

Com hem comentat a l'apartat de prevenció secundària, la **inspecció educativa** també participa en aquest nivell d'intervenció ja que té com a funció controlar els protocols d'actuació i controlar els casos que tenen lloc dins de cada centre (Calmaestra et al., 2016).

2.4.4 PARTICIPACIÓ DE LA FAMÍLIA EN LA PREVENCIÓ TERCIÀRIA

Pel que fa a la participació de les famílies en el cas que detectin o sospitin que el seu fill o filla pot estar implicat en conductes d'assetjament (com a agressor o víctima), es considera important animar-lo a parlar i reaccionar sense retrets ni culpabilitzacions. S'ha de posar en coneixement del tutor o tutora de l'escola o institut.

- És important col·laborar amb les accions que es duguin a terme des de l'escola.
- Si convé, s'ha de buscar l'ajuda d'un professional.

Per altra banda, si des del centre educatiu es detecta algun cas d'assetjament, s'ha d'informar les famílies de la situació detectada i de les diferents accions que es pretenen dur a terme (Collé i Escudé, 2019).

2.5 FORMACIÓ

A nivell de prevenció primària, per tal d'incidir en el desenvolupament de valors i actituds que contribueixin a crear un bon clima escolar i fomentar la **convivència positiva**, és important la formació i entrenament dels col·lectius implicats. A les taules 5 i 6 es recullen els aspectes a treballar per a cadascun dels col·lectius més directament implicats.

Taula 5. Aspectes a treballar en prevenció primària segons el col·lectiu implicat.

Col·lectiu	Aspectes a treballar
INFANTS	<p>Valors ètics</p> <ul style="list-style-type: none">- Diversitat- Respecte- No discriminació- Rebuig a la violència- Solidaritat <p>Competències socioemocionals</p> <ul style="list-style-type: none">- Cohesió grupal- Cooperació- Qualitat de les relacions entre iguals- Clima de confiança- Assertivitat- Empatia- Habilitats socials- <p>Competències intel·lectuals</p> <ul style="list-style-type: none">- Pensament crític- Avaluació de les conseqüències de les accions. <p>Les TIC</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciutadania Digital (ús responsable d'aquestes eines) <p>Observacions</p> <ul style="list-style-type: none">- Allò ideal seria presentar aquesta formació com a unitats didàctiques específiques o bé a través d'assignatures específiques. A l'Estat Espanyol a l'any 2013, dins la LOMCE, es va convertir l'assignatura obligatòria d'Educació per a la Ciutadania en optativa, ara anomenada Valors Ètics.- Cal tenir present que l'infant també es forma dins l'àmbit d'educació en el lleure i en educació esportiva, per tant, també són àmbits on treballar aquests aspectes.
EQUIP DIRECTIU I PROFESSORAT	<p>Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). A partir dels continguts dels articles 100 i 102 sobre formació inicial i permanent de mestres, és important assegurar-se que aquests professionals han rebut i reben la formació necessària sobre la convivència dins el centre escolar. Alguns dels temes són:</p> <ul style="list-style-type: none">- Projecte de convivència- Competències socioemocionals- Gestió de conflictes- Organització del centre- Salut- Etc.

	Oportunitats de formació permanent: <ul style="list-style-type: none">- A Catalunya s'ofereixen un gran nombre d'oportunitats al professorat per tal d'ampliar la seva formació, ja sigui en forma de cursos, seminaris, tallers o grups de treballs.
FAMÍLIES	Programes de promoció de la parentalitat positiva: <ul style="list-style-type: none">- Interacció comunicativa- Foment dels vincles afectius- Educació no violenta.- Ús responsable de les TIC
	Oportunitats de formació <ul style="list-style-type: none">- A Catalunya s'ofereixen diverses oportunitats a les famílies per tal d'ampliar la seva formació. Una de les iniciatives més esteses és la de les escoles de pares en què l'escola es concep com un lloc per orientar les famílies a millorar les seves competències parentals. Sol promoure's des de les associacions de mares i pares com a una acció cap a una millor implicació de les famílies a l'escola.- Activitats de suport a la funció educativa de les famílies (Eduquem en família, diba.cat).

Basat en: Calmaestra et al. (2016); Menesini (2003); Ministeri d'Educació del Govern d'Espanya (2011); Nocentini, Zambuto, i Menesini (2015); Pascual, Gomila, i Amer (2015).

Parlar de **prevenció secundària** és parlar de la problemàtica en sí mateixa i, per tant, en aquest cas la formació anirà dirigida específicament al fenomen de l'assetjament i el ciberassetjament. L'objectiu principal és **prendre consciència i sensibilitzar-se** en relació amb aquest tipus de violència, ja que és necessari per tal de poder reconèixer-la i detectar-la (Collé i Escudé, 2019). Per altra banda, alguns aspectes d'aquesta formació també són útils en els casos d'assetjament cronificat –**prevenció terciària**.

Taula 6. Aspectes a treballar en prevenció secundària segons el col·lectiu implicat.

Col·lectiu	Aspectes a treballar
INFANTS	Formació específica sobre l'assetjament i el ciberassetjament: <ul style="list-style-type: none">- Definició del fenomen- Característiques- Conseqüències- Presa de consciència de la seva gravetat- Detecció precoç- Actuació davant d'un episodi de violència entre iguals- Suport a les accions de defensa dels companys
	El paper de l'observador <ul style="list-style-type: none">- Recordar que el silenci i la complicitat de l'observador suposa un reforç per la conducta de l'agressor- La importància d'explicar-ho al professorat (que no vol dir "ser el xivató")

EQUIP DIRECTIU I PROFESSORAT	<p>Formació específica sobre l'assetjament i el ciberassetjament:</p> <ul style="list-style-type: none">- Definició del fenomen- Característiques- Conseqüències- Presença de consciència de la seva gravetat- Auto-eficàcia- Detecció precoç- Actuació davant d'un episodi de violència entre iguals <p>Coneixement sobre les TIC:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciutadania Digital- Oportunitats i riscos
FAMÍLIES	<p>Formació del professorat a Espanya:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hi ha propostes que suggereixen que s'hauria de modificar l'article 102 de la LOMCE i la legislació autonòmica per tal d'incloure aquestes matèries dins els plans de la formació del professorat (Calmaestra et al., 2016). <p>Formació específica sobre l'assetjament i el ciberassetjament:</p> <ul style="list-style-type: none">- Definició del fenomen- Característiques- Conseqüències- Presença de consciència de la seva gravetat- Detecció precoç- Actuació davant d'un episodi de violència entre iguals <p>Coneixement sobre les TIC:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciutadania Digital- Oportunitats i riscos <p>Oportunitats de formació</p> <ul style="list-style-type: none">- Un dels recursos que s'ofereix a les famílies són les guies i materials formatius. Alguns exemples són: "Assetjament escolar: Guia per a les famílies" (Collell i Escudé, 2017) i l'aplicació informàtica "Junts x l'Educació" del Departament d'Ensenyament de Catalunya.- Dins de les escoles de pares hi ha la possibilitat de participar en cursos o tallers específics sobre l'assetjament entre iguals i sobre l'ús responsable de les TIC.- Activitats de suport a la funció educativa de les famílies (Eduquem en família, diba.cat).

Basat en: Calmaestra et al. (2016); Collell i Escudé (2019); Jiménez-Barbero et al. (2012); Mishna, Saini, i Salomon (2009); Lambe et al. (2019); Nocentini et al. (2015); van Verseveld, Fukkink, Fekkes, i Oostdam, (2019).

Alguns exemples per a la formació:

Assetjament escolar: Guia per a les famílies (Collell i Escudé, 2017)

Tal com afirmen els mateixos autors, "*aquesta guia pretén divulgar què és l'assetjament escolar, de quines conductes estem parlant, els indicadors de risc que heu de conèixer les famílies, i com podeu col·laborar amb l'escola per a fer-hi front*".

En aquesta guia hi podem trobar:

- Una definició d'assetjament escolar
- En què consisteix i com es manifesta
- Com descobrir si el teu fill o filla és víctima de maltractament
- Per què hi ha nens i nenes que maltracten els altres?
- Per què hi ha nens i nenes que són victimitzats pels seus companys?
- Què pots fer si penses que el teu fill o filla ha patit o està patint assetjament?
- Coses que no has de fer
- Informació sobre com sortir del cercle de la victimització
- Què pots fer si penses que el teu fill o filla pot estar-se comportant agressivament amb algun altre noi o noia?
- Deu idees falses sobre el maltractament

Junts x l'Educació

Tal com indica el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (20 del juny de 2018), per tal de fer front a l'assetjament i el ciberassetjament és necessari comptar amb la coresponsabilitat de les famílies i, és per això, que des del Departament en qüestió ha elaborat el recurs anomenat 'Junts x l'Educació'.

Aquest és un recurs en forma d'aplicació informàtica on s'hi poden trobar diferents guies i materials formatius envers l'assetjament escolar. A través d'aquesta aplicació es pretén facilitar i promoure la implicació i el compromís de les famílies de l'alumnat, tant en la seva evolució acadèmica com en el seu desenvolupament personal. Les diferents línies d'intervenció que s'ofereixen a través d'aquesta són: l'acollida de les famílies, la carta de compromís educatiu, l'acció tutorial compartida, informació i comunicació, la participació en el funcionament del centre i la formació per a la família (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2015).

2.6 PROGRAMES D'INTERVENCIÓ

Actualment hi ha una bona quantitat de programes d'intervenció en l'àmbit de l'assetjament que refereixen bons resultats per a la seva reducció. En una metanàlisi Ttofi i Farrington (2009) observen que l'efectivitat dels programes inclosos en el seu estudi comporta un decrement de l'assetjament, tant en perpetració com en victimització, entre un 17 % i un 23 % de mitjana. Tot i així, en una anàlisi posterior aquests mateixos autors, quan empren criteris més rigorosos per a l'anàlisi dels programes, troben que els efectes són menors (Ttofi i Farrington, 2011), cosa que també observen Langford et al. (2015), sobretot pel que fa a la perpetració. Per tant, com comentarem a l'apartat següent, és bàsic tenir en compte la metodologia emprada en els programes d'intervenció per tal de conèixer si l'efectivitat referida està ben fonamentada.

És important remarcar que hi ha diversitat de resultats sobre l'efectivitat dels programes d'intervenció. Hi ha programes que no mostren resultats favorables, alguns no han estat avaluats i d'altres s'han avaluat de manera poc rigorosa i no es poden generar conclusions sobre la seva efectivitat. Evans et al. (2014) refereixen que un 45 % dels estudis no observen efectes en la perpetració i cap a un 30 % no observen efectes en la victimització. Quins són els programes que funcionen millor, o quins són els ingredients d'aquests programes són qüestions urgents a estudiar dins de l'àmbit de l'assetjament i el ciberassetjament.

Vreeman i Carroll (2007) realitzen una revisió de programes d'intervenció en assetjament i troben que els programes que comporten intervencions a nivell curricular no són efectius en la reducció de l'assetjament, mentre que alguns dels programes que adopten un enfoc multidisciplinari que implica tota l'escola sí que mostren efectivitat envers l'assetjament. Ara bé, aquest tipus de programes són complexos, consisteixen en diversos components orientats a diferents nivells d'influència (alumnes, pares i mares, aules, escoles senceres) i inclouen diversos mètodes. Aquests components s'avaluen generalment en combinació i, en conseqüència, es desconeix la contribució de cada component individual als efectes generals d'un programa determinat. Pot ser que un programa aconsegueixi els millors efectes quan s'utilitzen tots els components junts, però també és concebible que alguns components siguin responsables dels bons resultats, mentre que d'altres aportin poc o res als efectes.

En aquesta línia, en l'anàlisi dels ingredients dels programes de prevenció de l'assetjament, Ttofi i Farrington (2011), basant-se en una avaluació entre-programes, van trobar que la intensitat (com el nombre d'hores) i la durada (nombre de dies/mesos) dels programes estava relacionada amb la seva efectivitat. Això suggereix que els programes necessiten ser duradors i intensius per tal d'obtenir els efectes desitjats, però tenint en compte l'estudi de Wilson i Lipsey (2006) sempre que no hi hagi

problemes en la implementació del programa. Alguns elements addicionals relacionats amb l'efectivitat dels programes són: la fidelitat en la implementació (Wilson, Lipsey, i Derzon, 2003); la participació activa de l'equip directiu i de la resta de docents i professionals del centre (Debardieux, 2012); la supervisió del pati, l'ús consistent de mètodes disciplinaris, l'existència de regles a l'aula i a l'escola en relació amb l'assetjament, les estratègies de gestió de la classe, la inclusió dels pares i mares en trobades, la formació i el compartir informació (Farrington i Ttofi, 2009); també la inclusió en el programa de components relacionats amb el comportament dels mestres, i en concret sobre: les seves actituds cap a l'assetjament; les seves percepcions sobre el programa d'intervenció que s'està implementant; l'auto-eficàcia dels mestres a l'hora de manejar situacions d'assetjament; el coneixement dels i les mestres sobre les estratègies d'intervenció en situacions d'assetjament; i també les intervencions dutes a terme pels mestres en situacions d'assetjament (van Verseveld et al., 2019). En concret, algunes de les mesures de disciplina que s'han mostrat efectives són les converses serioses amb el mestre o el director, i la pèrdua de privilegis, però també ensenyar habilitats i comportaments prosocials (Nickerson, 2019). Cal afegir que s'ha observat que el patró d'evolució d'eficàcia en el temps d'alguns programes suggereix un efecte retardat que s'ha de tenir en compte en la implementació i avaluació de programes contra l'assetjament (Chalamandaris et al., 2017), ja que l'impacte dels programes podria oscil·lar entre un i cinc anys (Smith et al., 2005).

Per altra banda, l'assetjament escolar ha estat àmpliament analitzat i compta amb un gran ventall d'estudis i d'intervencions dissenyades i aplicades a gran part del món. Però aquest no és el cas del ciberassetjament. La seva recent aparició, com a conseqüència de l'auge de l'ús de les TIC, no li ha permès tenir un recorregut tant ampli com en el cas de l'assetjament i, malauradament, avui en dia són evidents les mancances en relació amb aquest fenomen. De fet, en una revisió literària realitzada per Della Cioppa et al., (2015), s'observa que una gran part dels programes que intenten prevenir el ciberassetjament es troben dins de programes més generals, que tracten les habilitats necessàries per utilitzar Internet de forma segura.

Tal com indiquen autors com Zych et al. (2017), hi ha poques publicacions que avaluïn els programes efectius en prevenció del ciberassetjament. Per tant, els mateixos autors consideren que és necessària molta més recerca en aquest àmbit, per tal d'avaluar l'eficàcia dels mètodes per reduir el ciberassetjament. En una revisió sistemàtica recent, Gaffney et al. (2019) inclouen 24 publicacions que refereixen programes d'intervenció en ciberassetjament. Conclouen que els programes d'intervenció en contra del ciberassetjament són efectius en reduir tant la perpetració com la victimització, però encara no es coneixen quins aspectes específics d'aquests programes són efectius.

2.6.1 METODOLOGIA

Com hem comentat anteriorment, és important tenir en compte la metodologia emprada en el programes d'intervenció per tal de conèixer si l'efectivitat referida està ben fonamentada. En aquest sentit, Chalamandaris i Piette (2015) presenten una revisió sistemàtica sobre la metodologia d'avaluació emprada en les intervencions escolars en contra de l'assetjament. Dins l'apartat de resultats de l'estudi en qüestió, es poden trobar àmpliament descrites les diferents metodologies emprades dins d'aquest àmbit en l'actualitat. En un estudi anterior, també Ryan i Smith (2009) van valorar el rigor de l'avaluació dels programes contra l'assetjament i van proporcionar recomanacions per a una metodologia de recerca d'avaluació. De fet, segons diferents autors (Chalamandaris i Piette, 2015; Rahey i Craig, 2002) quan existeixen resultats contradictoris entre estudis, aquests poden ser atribuïts a les diferències entre metodologies utilitzades. Per tant, la metodologia emprada per valorar l'efectivitat d'un programa d'intervenció és un aspecte crucial a tenir en compte per tal d'extreure amb rigor quins elements són els millors indicadors de bones pràctiques en la intervenció, o quins programes són millors. Cal tenir en compte també que l'eficàcia d'un programa pot dependre de l'etapa educativa a la qual s'apliqui. Per exemple, hi ha evidències que els programes de prevenció d'assetjament que es basen en què els mestres imparteixen els continguts no són eficaços a l'educació secundària ("high schools"), possiblement perquè els adolescents rebutgen els missatges provinents de les figures d'autoritat. Per aquest motiu, en aquesta etapa podrien ser més efectius els programes basats en el canvi de normes socials, en la implicació dels estudiants influents, i en la incrementació de la intervenció dels observadors (Nickerson, 2019).

2.6.2 AVALUACIÓ

Hem vist que una avaluació de programes adequada és la que ens permet parlar de programes eficaços i/o efectius. D'entrada, hem de dir que pocs dels programes existents han estat avaluats (Della Cioppa et al., 2015) i que, quan són avaluats, ho són amb nombroses mancances.

L'avantatge principal que té una correcta avaluació és saber si un programa funciona o no. D'altra banda, també ens permet determinar quins components del programa són concretament els més efectius i quins no (Cantone et al. 2015; Nocentini et al., 2015; Zych, Ortega-Ruiz i Del Rey, 2015). Així doncs, garantir un bon disseny d'avaluació del programa permet avaluar els resultats positius (Della Cioppa et al., 2015).

Dins la recerca científica relativa als programes de prevenció en contra de l'assetjament i el ciberassetjament, s'ha trobat que els elements que es tendeixen a avaluar són els següents: la durada,

la intensitat, el mesurament de les variables i les característiques del procés d'implementació (Della Cioppa et al., 2015). Tot i això, hi ha les següents mancances a l'hora d'avaluar els programes:

- Poca utilització de metodologies de qualitat a l'hora de realitzar l'avaluació (Farrington et al., 2017)
- Mancança a l'hora d'avaluar el manteniment dels resultats positius (Cantone et al., 2015; Della Cioppa et al., 2015; Farrington et al., 2017; Jiménez-Barbero et al., 2012)
- Dèficit a l'hora d'escollir instruments per mesurar els constructes (Evans et al., 2014; Zych et al., 2017) i en les propietats psicomètriques dels instruments utilitzats (Berne et al., 2013; citats dins Zych et al., 2015; Vessey et al., 2014)

Tenint en compte aquestes carències, són varies les propostes de millora que realitzen diferents autors per intentar resoldre els dèficits assenyalats. Per exemple, Della Cioppa et al. (2015) afirmen que la recollida de dades de forma longitudinal hauria de ser un estàndard d'avaluació, per tal d'assegurar els beneficis del programa a llarg termini. Concretament, s'hauria de recollir dades abans de la intervenció, i llavors als 6 mesos i als 2 anys després de la intervenció per mesurar l'eficàcia i efectivitat (Craig et al., 2004; Ryan i Smith, 2009; citats dins Della Cioppa et al., 2015). Tal com indiquen Della Cioppa et al. (2015), el manteniment dels resultats positius durant aquests períodes permet assegurar que els canvis s'han donat a llarg termini.

Tot i això, Jiménez-Barbero et al. (2012) afirmen que són pocs els estudis que inclouen **mesures de manteniment** i generalment conclouen que l'efecte decreix quan la intervenció no es manté. Els autors suggereixen fer sessions recordatori, o bé, incloure els programes de prevenció dins del currículum acadèmic.

2.6.3 INSTRUMENTS

Hi ha una gran varietat d'instruments que s'empren per a mesurar l'assetjament i el ciberassetjament. D'entre els instruments més emprats hi ha els qüestionaris autoinformatos. En la seva revisió sobre metodologia d'avaluació de la intervenció en assetjament escolar, Chalamandaris i Piette (2015) recomanen l'ús de l'autoinforme de l'alumnat com a font primària de resultats. Complementàriament, es pot demanar la mateixa informació a altres informants com a font secundària o terciària. El qüestionari autoinformat més utilitzat segons Zych et al. (2017) és el Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1993). Aquest és un dels instruments més ben reconeguts i adaptats. D'altra banda, els mateixos autors també indiquen que, pel que fa al ciberassetjament, hi ha força instruments, però la majoria només s'han usat en un o dos estudis, i molt d'ells mostren defectes.

D'altra banda, a la revisió sistemàtica sobre l'eficàcia dels programes escolars de prevenció de l'assetjament realitzada per Evans et al. (2014), van concloure que, a l'hora d'emprar algun instrument per mesurar els constructes en qüestió, és necessari mencionar explícitament la paraula *assetjament* i afegir una definició. Aquesta acció es fa amb la intenció d'evitar confusions entre qualsevol tipus d'agressió i assetjament. En el cas contrari, pot portar als participants a respondre en base a la seva comprensió subjectiva.

També, diferents autors (veure per exemple, Evans et al., 2014; Hall, 2017) afirmen que cal tenir en compte que l'assetjament té diferents formes i, per tant, una mesura amb un sol ítem no pot avaluar cada una de les diferents formes. Ara bé, actualment existeix una mancança en nombrosos estudis a l'hora de tenir en compte aquestes diferents modalitats. Així doncs, els autors conclouen que quan els constructes són complexos, són necessàries mesures amb múltiples ítems. Evans et al. (2014) també conclouen que, avui en dia, el Olweus's Bullying Questionnaire és la única mesura que inclou l'avaluació de totes les formes de l'assetjament (Solberg i Olweus, 2003).

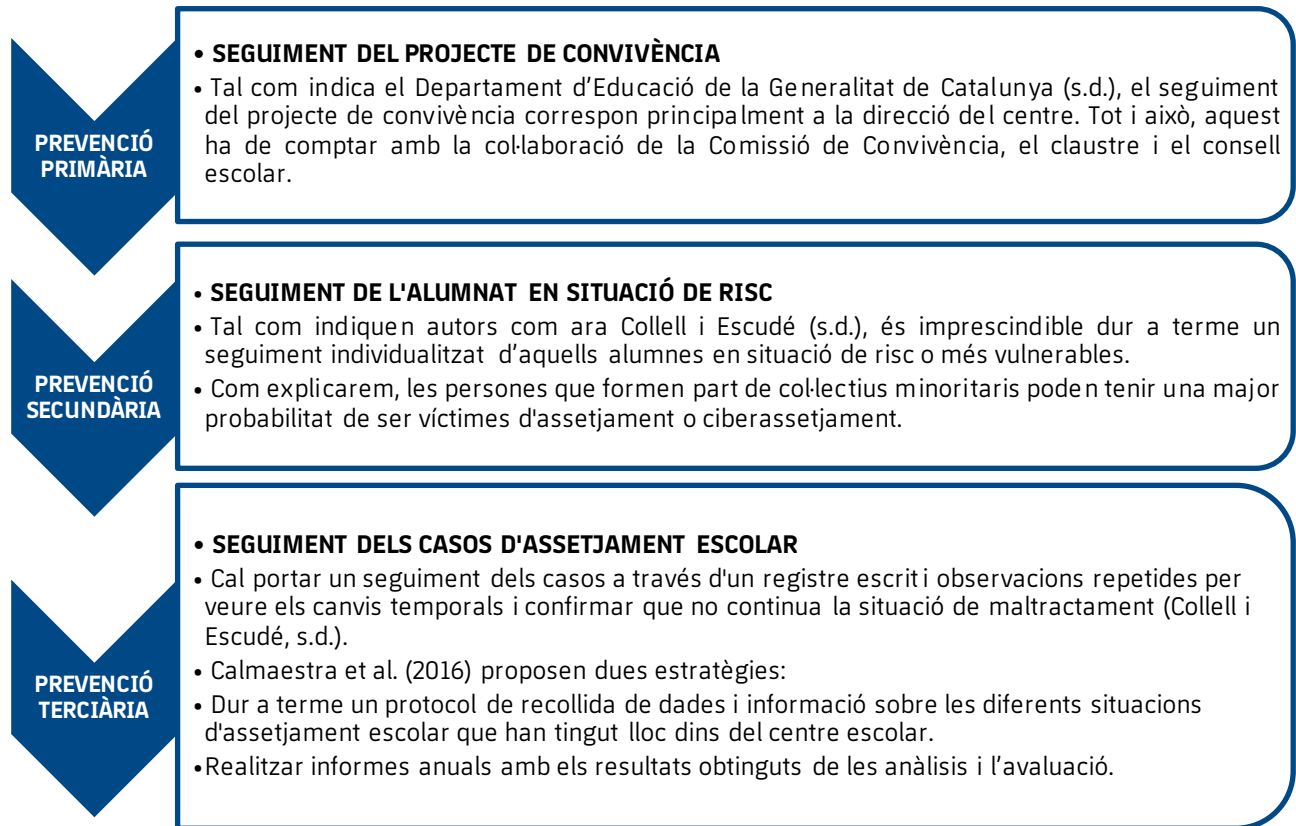
En el nostre entorn, s'ha adaptat al castellà un instrument rellevant per a la mesura de l'assetjament i el ciberassetjament: l'European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) i l'European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). Aquests instruments s'han dissenyat per avaluar la implicació en l'assetjament i el ciberassetjament a secundària (Ortega-Ruiz et al., 2016). Per les seves similituds, s'han valorat com a idonis per avaluar de forma conjunta ambdós tipus d'assetjament entre iguals. Per altra banda, aquests instruments s'han adaptat a l'educació primària i s'han mostrat útils també en aquesta etapa educativa (García-Fernández et al., 2016). De fet, per a dur a terme la part empírica del present informe (apartat 1) referida a la prevalença de l'assetjament a l'educació primària a Catalunya, ens hem basat en aquests instruments.

Una altra tipologia d'instruments per avaluar l'assetjament escolar s'adreça a analitzar l'estructura relacional del grup, com és el cas del test Bull-S (Cerezo, 2012) que avalua la violència escolar dins de la línia metodològica de la sociometria, tenint en compte la xarxa relacional en què se situen els participants. També s'inclouria en aquesta tipologia el CESC (Conductes i Experiències Socials a Classe) que pot trobar-se en línia a <http://bullying.cat/cesc/> (Collé i Escudé, 2019).

2.6.4 SEGUIMENT I AVALUACIÓ DELS PROGRAMES D'INTERVENCIÓ

En qualsevol programa d'intervenció és fonamental realitzar un seguiment i, per tant, fer-ne una avaluació continuada que suposa establir una recollida de dades sistemàtica al llarg de la

implementació del programa. La figura següent sintetitza breument alguns aspectes a tenir en compte en aquesta avaluació per a cada tipus de programa de prevenció:



2.7 ALGUNS PROGRAMES DE PREVENCIÓ

Entenem com a bona pràctica en l'àmbit de l'assetjament i el ciberassetjament tota experiència que procura, en funció de les necessitats i característiques de la situació, prevenir, detectar i evitar situacions d'assetjament i ciberassetjament escolar. En comparació amb d'altres pràctiques, obté millors resultats que impliquen una transformació positiva a través de la introducció d'elements la metodologia dels quals és susceptible de ser reproduïda, sempre que s'adapti a cada àmbit territorial objecte de l'estudi i del context socioeconòmic en el qual s'aplica.

A l'hora de seleccionar una bona pràctica en l'àmbit de l'assetjament i el ciberassetjament, s'ha valorat que siguin programes que continguin algun o diversos dels elements que hem anat considerant importants al llarg d'aquest document. En aquesta línia, s'han seleccionat aquells programes que es fonamenten en una estratègia integral, que són més pròxims al nostre àmbit socioeconòmic i que disposen de resultats d'avaluació favorables. Tot i que la majoria d'exemples són d'abast general i podria iniciar-se la seva implementació a l'etapa de primària, ens ha semblat important incloure-hi un exemple de programa de prevenció pensat per a l'etapa d'infantil.

El Programa de Prevenció de Bullying d'Olweus (Olweus Bullying Prevention Program; OBPP)

El programa té com a objectiu crear canvis a llarg termini que permetin creat un clima escolar positiu i segur. S'ha aplicat i avaluat en educació primària, secundària i batxillerat (elementary, middle, junior high i high school). Els resultats que s'han obtingut han estat una reducció de les conductes d'assetjament i la prevenció d'aquest i, a més, s'ha observat que provoca una millora en les relacions entre iguals. El programa ha estat implementat a més de dotze països del món (Clemson University, 2019).

Aquest programa destaca per ser dels primers que va introduir l'enfoc escolar integral (Della Cioppa et al., 2015). Va ser inicialment desenvolupat a Noruega i va ser el primer programa ben establert amb eficàcia comprovada que obté com a resultats la reducció de l'assetjament en la població estudiantil (Zych et al., 2017).

Farrington i Ttofi (2009) a través del seu anàlisi sistemàtic van trobar que aquelles intervencions inspirades en els estudis realitzats per Olweus són les que aconseguen resultats més exitosos. També, les diferents meta-anàlisis que s'han realitzat sobre aquest programa han permès concloure que aquest pot adaptar-se de forma exitosa a una gran varietat de cultures del món. Consegüentment, compta amb el suport d'un gran nombre d'organismes civils i polítics (Albayrak et al., 2016).

Clemson University (2019) enumera quines són els elements que fan que el OBPP sigui identificat com una de les millors bones pràctiques envers l'assetjament:

- Fa servir un enfoc escolar integral
- Avalua el bullying dins de l'escola a través del Olweus Bullying Questionnaire (OBQ)
- Forma una comitiva de suport a les activitats
- Entrena a tot el personal implicat en prevenció del bullying
- Estableix i fa complir normes i polítiques relacionades amb el bullying
- Fa participar de forma regular als infants en discussions sobre el bullying
- Augmenta la supervisió adulta en espais on té més probabilitats que tingui lloc algun episodi de bullying
- Dona pautes de com actuar consistent i apropiadament davant episodis de bullying
- Aconseguix el compromís de pares i mares a l'hora de prevenir el bullying
- Proporciona suport continu
- Manté l'esforç al llarg del temps

El Programa Anti-Bullying Kiisaamista Vastaaan (Kiisaamista Vastaaan Anti-Bullying Program; KiVa)

L'objectiu principal d'aquest programa és reduir el número de casos d'assetjament escolar. Ha estat desenvolupat a la Universitat de Turku (Finlàndia) i la seva eficàcia ha estat demostrada a través d'un extens estudi controlat aleatori (RTC). A Finlàndia, la major part de les escoles han implementat el programa i, degut al seu èxit, ha estat implementat a d'altres països, entre ells Espanya (KiVa Program i University of Turku, 2019).

Aquest programa se centra en l'alumnat, en el professorat i en la família; i els seus tres pilars principals són la prevenció, la intervenció i la supervisió de les conductes de bullying (KiVa Program i University of Turku, 2019).

Pel que fa l'alumnat, l'objectiu principal és augmentar la consciència del rol d'observador dins del procés del bullying, augmentar la comprensió empàtica cap a la víctima i proveir estratègies segures per donar suport i defensar les víctimes (Nocentini et al., 2015). Tal com indiquen Zych et al. (2017), els resultats més destacats que s'han obtingut a través de l'aplicació d'aquest programa han estat la disminució en l'autopercepció de la victimització i l'autopercepció d'actituds que comprèn el bullying i el prebullying.

Cal destacar que aquest programa utilitza com a eina d'intervenció les TIC, concretament, a través d'un joc ambientat en una aula virtual on s'inclouen els diferents mòduls a treballar (Nocentini et al., 2015). Com indiquen aquests autors, a nivell global els resultats indiquen que el programa de prevenció KiVa redueix tant la victimització com l'assetjament.

El Programa Early Childhood Friendship Project (ECFP)

El programa ECFP (Ostrov, Godleski, Kamper-DeMarco, Blakely-McClure, i Celenza, 2015) es fonamenta en evidència sobre l'existència d'assetjament físic i social en infants ja abans d'iniciar l'etapa de Primària.

Aquest programa s'ha dissenyat per reduir l'agressió entre infants preescolars, tant en el cas de l'assetjament físic com social. El programa s'inclou dins del currículum escolar d'aquesta etapa durant vuit setmanes i es fonamenta en la millora de les estratègies dels infants de 3 a 5 anys per resoldre conflictes i problemes a partir de: el modelatge social (a través de titelles i històries), la modificació de les contingències de reforçament a l'aula, i l'entrenament de les habilitats socio-emocionals dels infants.

Encara hi ha poca investigació a l'etapa d'Educació Infantil, però la que hi ha és prometedora i els resultats d'aquests autors suggereixen que una intervenció relativament breu comporta una reducció significativa dels comportaments de bullying físic i relacional (Ostrov et al., 2015).

Alguns exemples a nivell estatal i autonòmic:

Programa de Prevenció del Ciberassetjament ConRed: Conèixer, Construir i Conviure a Internet i les Xarxes Socials (Conocer, Construir i Convivir en Internet y las Redes Sociales)

Aquest programa va ser dissenyat amb la intenció de fomentar l'ús segur de les xarxes socials i prevenir el ciberassetjament. Està planificat de tal manera que es vegin implicats l'alumnat, el professorat i les famílies, amb la intenció que formi part del projecte de convivència del centre (ConRed, s.d.).

Els objectius concrets del programa són:

- Mostrar la importància d'un bon coneixement de les TIC, Internet i les xarxes socials per fer un bon ús d'elles.
- Proporcionar coneixement dels conceptes i funcionaments bàsics d'eines digitals per realitzar-ne un ús segur i saludable.
- Propiciar l'elaboració d'un pla d'actuació, inserit en el Pla de Convivència, davant de situacions de risc en l'ús de les TIC en el qual s'aboquin les principals estratègies.
- Potenciar i sensibilitzar cap a ús segur positiu i beneficis de les TIC.
- Promoure la reflexió sobre la importància de les TIC en la vida dels més joves.
- Prevenir i, en cas necessari, intervenir davant possibles problemes amb les xarxes socials com el ciberassetjament.

Tal com s'apunta dins la revisió sistemàtica de Zych et al. (2017), aquest programa té lloc a Espanya i consisteix en un entrenament adreçat als estudiants, mestres i famílies. Pel que fa els resultats obtinguts, s'ha trobat que té lloc un increment de la seguretat dins la xarxa i una disminució de la involucració dels estudiants en el ciberassetjament, tant víctimes com perpetuadors (Ortega-Ruiz et al., 2016; citat dins de Zych et al., 2017).

Programa Cyberprogram 2.0. Programa de intervenció para prevenir y reducir el ciberbullying

En aquest programa es considera que davant l'assetjament i el ciberassetjament cal adoptar mesures de tipus educatiu que impliquin a centres, estudiants i famílies (Garaigordobil i Martínez-Valderrey, 2014).

Es tracta d'un programa d'intervenció que pretén prevenir i reduir el ciberassetjament a partir de quatre objectius principals:

- Identificar i conceptualitzar l'assetjament i el ciberassetjament, així com els rols implicats en aquest fenomen.
- Analitzar les conseqüències de l'assetjament escolar i del ciberassetjament en víctimes, agressors i observadors, potenciant la capacitat crítica i de denúncia davant el coneixement d'aquest tipus d'actuacions.
- Desenvolupar estratègies d'afrontament per prevenir i/o intervenir en conductes d'assetjament i ciberassetjament.
- Promoure objectius transversals com augmentar l'empatia, la capacitat de cooperació, l'expressió d'emocions, etc.

La intervenció es du a terme per un professional de la psicologia o de l'educació amb grups d'adolescents en contextos educatius i clínics.

Les autores han mostrat l'eficàcia del programa en l'augment d'estratègies cooperatives de resolució de conflictes, de conductes socials positives, l'augment de l'autoestima i l'empatia, i també en la disminució de comportaments d'assetjament i ciberassetjament (Garaigordobil i Martínez-Valderrey, 2014, 2015a, 2015b).

#aquíproubullying

Aquest és un programa que adopta un enfoc escolar integral, ja que compta amb la participació de tota la comunitat escolar. Pretén oferir als centres educatius formació, estratègies i recursos enfocats a prevenir, detectar i intervenir davant episodis de bullying. El programa posa especial èmfasi en el paper dels observadors, procurant que aquests adquireixin i fomentin les actituds i valors prosocials (Generalitat de Catalunya, Xtec, #aquíproubullying, s.d.).

Els objectius del programa se centren en:

- Implicar la comunitat escolar davant els casos d'assetjament.
- Potenciar el compromís actiu de l'alumnat en la prevenció i detecció dels casos d'assetjament.
- Fomentar la gestió positiva dels conflictes.
- Contribuir al desenvolupament personal i social de l'alumnat.

Posa a disposició de les escoles sis mòduls formatius que s'adrecen a l'alumnat de primària, secundària i a les seves famílies. Poden utilitzar-se dins de les sessions de tutoria o en el marc que cada centre educatiu determini.

El conjunt de recursos i estratègies poden trobar-se a #aquíproubullying <http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/aquiproubullying/>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC (2020)

2.8 ADAPTACIÓ A LES CARACTERÍSTIQUES ESPECÍFIQUES DE LA POBLACIÓ DIANA

La recerca científica ha detectat que existeixen diferències significatives en el nivell d'eficàcia quan s'aplica un mateix programa a diferents centres. Aquest fet ha portat a concloure que és imprescindible adaptar les intervencions a la població destinatària (Albayrak et al., 2016).

Pel que fa les **característiques específiques del centre**, l'estudi dut a terme per Della Cioppa et al. (2015) on es realitzava una revisió de la literatura sobre les bones pràctiques del ciberassetjament, es va detectar una mancança pel que fa la implementació d'aquestes, ja que existia un fracàs o incapacitat a l'hora d'adaptar les estratègies a les necessitats específiques del centre escolar.

D'altra banda, pel que fa les **característiques específiques de la comunitat o país**, cal tenir en compte que la recerca científica ha detectat diferències quant a l'efecte de la intervenció en funció del país. De la mateixa manera que no tots els programes són apropiats per tots els centres escolars, tampoc ho són per a totes les regions o països (Albayrak i col., 2016). Tal com indiquen els mateixos autors, és important que cada país s'asseguri que els programes de prevenció estan adaptats i, per tant, són apropiats a les seves condicions específiques.

Cal tenir en compte també que les evidències científiques actuals provenen majoritàriament d'Europa i d'Amèrica del Nord (Della Cioppa et al., 2015; Langford et al., 2015). Tot i això, en ambdues regions els resultats difereixen significativament. Per exemple, hi ha estudis que han conclòs que l'efecte és només present en mostres europees, mentre que en mostres d'Estats Units s'han obtingut efectes nuls (Evans et al. 2014; citat dins Yeager et al., 2015). Conclusions similars van extreure Farrington i Ttofi (2009) en el seu estudi, en el qual van trobar que els programes de major èxit eren aquells implementats a Europa.

Així doncs, els resultats suggereixen que és més fàcil dissenyar i implementar un programa en un centre escolar culturalment homogeni. Per tant, si un programa vol ser efectiu en una població heterogènia, la intervenció ha de ser sensible a la diversitat cultural. Una prevenció que està adaptada té més probabilitats de ser efectiva (Evans et al., 2014).

2.8.1 COL·LECTIUS MINORITARIS

Els resultats mostren que algunes minories tendeixen a patir una major victimització (veure Zych et al., 2015), i per tant, les intervencions s'haurien de dissenyar tenint en compte aquesta vulnerabilitat que experimenten els grups minoritaris. Un exemple correspondria a la revisió sistemàtica efectuada per Hall (2017) sobre les normatives escolars en contra de l'assetjament. Els resultats van mostrar que la presència de polítiques que proveeixen protecció basada en l'orientació sexual i la identitat de gènere són beneficioses pel col·lectiu LGTBQ. A mesura que els adolescents comencen a formar grups en funció

del gènere i s'intensifiquen els rols de gènere, l'assetjament pren noves formes com ara l'assetjament sexual o les burles homofòbiques (Nickerson, 2019), i per tant, la implementació d'aquestes polítiques esdevé molt important.

Pel que fa a Catalunya, existeix la **Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia**, on s'explicita que dins dels projectes de convivència que han de tenir els centres educatius, s'ha de posar especial èmfasi a les mesures preventives i d'actuació contra l'assetjament dirigit cap a persones del col·lectiu LGBTI (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 20 del juny de 2018).

Dins dels col·lectius minoritaris també cal tenir presents l'alumnat amb necessitats educatives especials. Els resultats sobre la prevalença i les característiques de l'assetjament en aquest alumnat plantegen reptes nous i rellevants per al disseny de programes específics i eficaços d'intervenció. S'ha suggerit que l'ocurrència de la victimització en l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) és del doble que entre l'alumnat sense NESE (Rose i Espelage, 2012). En la part empírica del present informe, hem observat que aquells alumnes les famílies dels quals informaven que tenien dificultats d'aprenentatge mostraven un percentatge de victimització (també informat per les famílies) del 28.4 %, en comparació al 16.5 % de l'alumnat que no té aquestes dificultats. En estudis més específics, per exemple, en alumnat amb TEA (Trastorn de l'Espectre Autista) en comparació amb alumnat amb un desenvolupament normatiu també s'ha observat que la prevalença d'assetjament és més elevada (Falla i Ortega-Ruiz, 2019).

Per altra banda, el tipus d'implicació en l'assetjament dependrà de les característiques d'aquests alumnes. Alguns resultats han mostrat que l'alumnat amb comportaments més externalitzants, que inclouen problemes relacionats amb l'agressivitat, manca d'atenció, desobediència o conducta delictiva, tenen major risc de ser víctimes i agressors alhora, mentre que els estudiants amb característiques més òbvies de discapacitat intel·lectual o física, tenen major risc de victimització (Farmer, Wike, Alexander, Rodkin, i Mehtaji, 2015; O'Brennan, Waasdorp, Pas i Bradshaw, 2015).

Finalment, la revisió sistemàtica de Houchins, Oakes i Johnson (2016) mostra que hi ha una escassetat d'estudis que se centrin en l'assetjament amb estudiants amb NESE. Pel que fa als programes d'intervenció en l'àmbit de l'educació especial, aquesta revisió només aconsegueix trobar sis estudis amb algun rigor per poder incloure'ls a la seva revisió i no pot generar resultats generalitzables sobre la seva efectivitat. Per altra banda, cap dels estudis revisats inclou el ciberassetjament. Per tant, d'aquest treball se'n desprèn que calen més estudis de rigor sobre l'efectivitat dels programes d'intervenció en assetjament en el col·lectiu amb NESE i que cal incloure també el ciberassetjament.

2.9 BONES PRÀCTIQUES: CONCLUSIONS

Després d'una revisió de la literatura centrada principalment en estudis de metanàlisi i revisió sistemàtica podem extreure les següents conclusions pel que fa a les bones pràctiques en la intervenció en l'assetjament i el ciberassetjament escolar, algunes de les quals reforcen les conclusions derivades de l'estudi empíric exposat a l'apartat 1 d'aquest informe:

- a) Els equips educatius han de liderar la intervenció, tot començant per l'elaboració, la implementació i el donar a conèixer el Projecte de Convivència, que inclogui no només l'assetjament tradicional sinó també el ciberassetjament. Aquesta intervenció, i en concret la implementació del projecte de convivència, han de partir d'un enfoc escolar integral que impliqui a tota la comunitat educativa, de manera que tots els agents tinguin clares les accions que han de dur a terme en aquestes situacions.
- b) Les intervencions contra l'assetjament han de considerar les lleis com a marc general de la seva estratègia. Malgrat s'ha fet un esforç en el terreny de les polítiques en contra de l'assetjament i el ciberassetjament, queda molt camí encara per recórrer i, per tant, és necessari un major compromís dels poders públics, així com un major nombre d'estudis que avaluin l'efectivitat d'aquestes polítiques d'anti-assetjament.
- c) Els programes d'intervenció que s'implementin a les escoles han de considerar tots els cicles educatius, han de ser intensos, prolongar-se en el temps, ser fidels al programa original, comptar amb la participació activa de l'equip directiu i de la resta de professionals del centre, i adaptar-se a la població destinatària, especialment pel que fa als grups minoritaris o amb necessitats educatives especials o específiques. És de vital importància que aquests programes incloguin trobades entre docents i famílies, a poder ser individualitzades. A més, han d'actualitzar-se a partir de la recerca basada en evidències científiques.
- d) L'avaluació dels programes ha d'utilitzar instruments amb bones propietats psicomètriques, i s'han de recollir dades a curt i a llarg termini. En aquest sentit, és necessària més recerca per tal d'avaluar l'eficàcia dels programes d'assetjament i ciberassetjament, així com aquells components dels programes que es mostren més efectius.
- e) És urgent el focus en la formació dels infants, docents, les famílies i els professionals implicats envers l'assetjament i el ciberassetjament. En el cas del ciberassetjament, cal plantejar una regulació de l'accés als dispositius, però sobretot és necessari educar famílies i infants en l'ús correcte dels mitjans digitals.
- f) Cal treballar les competències emocionals i socials tant dels assetjadors com de les víctimes, així com el suport social de les víctimes, les relacions socials positives i el clima escolar.

- g) En el cas de l'assetjament tradicional, cal tenir en compte que el pati de l'escola és el lloc on ocorre amb més freqüència l'assetjament, i per tant, cal que hi hagi supervisió per part dels educadors.
- h) Les mesures dirigides als agressors s'han de plantejar des d'un enfoc no culpabilitzador i des de la seva responsabilització individual del dany ocasionat.
- i) Cal implicar els infants observadors en la defensa de les víctimes, tot donant-los eines per a fer-ho, així com l'assignació d'infants que treballin com a educadors per a la sensibilització sobre aquest fenomen i sobre la importància del paper que tenen els observadors. Les hores de tutoria són un espai idoni per promoure aquestes competències, així com el foment de la convivència.

Aquest informe ha posat de manifest el greu problema que representa l'assetjament escolar a l'educació primària a Catalunya, així com la necessitat d'implementar programes d'intervenció basats en l'enfoc escolar integral que impliquin a tota la comunitat educativa i a tots el cicles de l'educació obligatòria. La formació a totes les persones implicades és també crucial. A part de sensibilitzar i apoderar les persones per afrontar aquest fenomen, aquesta formació hauria de contemplar aspectes com el foment de l'empatia i la competència emocional, la resolució positiva de conflictes o els programes d'ajuda mútua i suport entre iguals, entre d'altres. D'altra banda, s'ha fet un recull d'elements importants en bones pràctiques que poden ajudar a les persones implicades en l'educació dels infants en la prevenció en l'assetjament i el ciberassetjament. Aquest informe ha posat en evidència també que es necessiten estudis que permetin avaluar millor les intervencions per tal d'identificar quins components i programes són més eficaços per als diferents contextos educatius, especialment pel que fa al ciberassetjament.

Agraïments

Per acabar, agraïm la col·laboració a totes les persones i institucions que han fet possible la realització d'aquest informe: Departament d'Educació, equips directius, alumnat, mestres, famílies, psicopedagogs, Departament de Psicologia de la Universitat de Girona, Grup de Recerca en Llenguatge i Cognició de la Universitat de Girona, i Fundació Barça.

3. REFERÈNCIES

- Albayrak, S., Yıldız, A., i Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63,1-9.
- Alsaker, F. D., i Nägele, C (2008). Bullying in kindergarten and prevention. En W. Craig, i D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying*. PREVNet Series, Volume I (pp. 230-252). PREVNet: Kingston, Canada.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., i Núñez, J. C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, 25(50), 89-97.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., i Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science: The Official Journal of The Society for Prevention Research*, 13(5), 539-550.
- Benítez, J. L., i Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., i Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence*, 11, 226-245.
- Bowllan, N. M. (2011). Implementation and evaluation of a comprehensive, school-wide bullying prevention program in an urban/suburban middle school. *Journal of School Health*, 81(4), 167-173.
- Brendgen M. (2012). Development of indirect aggression before school entry. En: R.E. Tremblay, M. Boivin i R.D. Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperat el 30 d'octubre de 2019 de: <http://www.child-encyclopedia.com/aggression/according-experts/development-indirect-aggression-school-entry>.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Moral, C., Perazzo, C., i Ubrich, T. (2016). *Yo a Eso No Juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia*. Madrid: Save the Children. Recuperat el 17 d'abril de 2020 de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., ... i Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice And Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl 1 M4), 58.
- Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada – Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya (2019). Catàleg d'activitats a Justícia. Recuperat el 17 de desembre de 2019 de <http://cejfe.gencat.cat/ca/publicacions/>
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Bizkaia: Albor-Cohs Consultores en Ciencias Sociales.
- Chalamandaris, A. G., i Piette, D. (2015). School-based anti-bullying interventions: Systematic review of the methodology to assess their effectiveness. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 131-174.

- Chalamandaris, A. G., Wilmet-Dramaix, M., Robert, A., Ertesvåg, S. K., Eslea, M., Senterre, C., i Piette, D. (2017). Project SET-Bullying: Exploring the relationship between the effectiveness of school-based anti-bullying interventions and time. *Children and Youth Services Review*, *83*, 146-158.
- Clemson University (2019). *Olweus Bullying Prevention Program*. Recuperat de <https://olweus.sites.clemson.edu/>
- Collell, J., i Escudé, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying), *ICVE Revista Estudis de la Violència*, *1*, 1-12. Recuperat el 17 d'abril de 2020 de: <http://www.xtec.cat/~jcollell/AP%20ICEV.pdf>
- Collell, J. i Escudé, C. (2017). *Assetjament escolar. Guia per a les famílies*. Recuperat el 7 de gener de 2020 de: <http://bullying.cat/wp-content/uploads/2017/08/Guia-Pares2017.pdf>
- Collell, J. i Escudé, C. (2019). *Bullying*. Recuperat de <http://bullying.cat/>
- Conde, S., i Ávila, J. A. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society, & Education*, *10*(2), 173-187.
- ConRed (s.d). *Proyecto ConRed*. Recuperat de <https://www.uco.es/laecovi/conred/>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... i Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *54*(2), 216-224.
- Craig, W., Pepler, D., i Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works?. *School psychology international*, *28*(4), 465-477.
- Debarbieux, E. (2012). *Millorar el clima escolar: per què i com?*. Fundació Jaume Bofill. Recuperat el 17 d'abril de 2020 de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/DE_26_WEB.pdf
- Debarbieux, E., i Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, *43*, 31-41. Recuperat el 17 d'abril de 2020 de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/168892/221161>
- De Luca, L., Nocentini, A., i Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in psychology*, *10*, 1830.
- Del Rey, R., Casas, J. A. i Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, *39*(20), 129-138.
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., i Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 61-68.
- DeOrnellas, K., i Spurgin, A. (2017). Teachers' perspectives on bullying. En *Bullying in School*, per Rosen, L. H., DeOrnellas, K., i Scott, S. R. (Eds.). EUA: Palgrave Macmillan (pàg. 49-68).
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Juny 2018). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals*. Recuperat el 30 de maig de 2019 de http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/assetjament-ciberassetjament-entre-iguals/documents/protocol_assetjament-ciberassetjament-entre-iguals.pdf

Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya (2018). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2016-2017*. Recuperat el 17 d'abril de 2020, de https://interior.gencat.cat/web/.content/home/010_el_departament/publicacions/seguretat/estudis_i_enquestes/estudis_de_convivencia_escolar/ECESC_2016_2017/Presentacio_ECESC2016-17.-Web.pdf

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2018). *Directoris de centres educatius*. Recuperat l'11 d'abril de 2018, de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2015). *Projecte Escola i Família. Junts x l'Educació*. Recuperat el 20 de febrer de 2020, de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/altres-programes-educatius/juntsxeducacio>

Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., i Nuñez-Lois, S. (2017). *Cyberbullying in schools: mobile phone and internet effect in adolescents*. RELIEVE, 23(2), art. 3.

Dukes, R. L., Stein, J. A., i Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relation bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*, 511–532.

Evans, C. R., Fraser, M. W., i Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 532–544.

Faccio, E., Iudici, A., Costa, N., i Belloni, E. (2014). Cyberbullying and interventions programs in school and clinical setting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 122*, 500-505.

Falla, D., i Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Psicología Educativa, 25*(2), 77-90.

Farmer, T., Wike, T. L., Alexander, Q. R., Rodkin, P. C., i Mehtaji, M. (2015). Students with disabilities and involvement in peer victimization: Theory, research, and considerations for the future. *Remedial and Special Education, 36*(5), 263-274.

Farrington, D. P. i Ttofi, M. M. (2009). How to Reduce School Bullying. *Victims & Offenders, 4*(4), 321-326.

Farrington, D. P. i Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 6*, 1-147.

Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., i Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 91-106.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., i Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research, 20*(1), 81-91.

Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., i Söderström, Å. (2011). *Evaluation of anti-bullying methods*. Report 353, National Agency for Education, Stockholm.

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., i Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 134-153.

- Garaigordobil, M., i Oñederra, J. A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el País Vasco. *International Journal of Psychology and Psychotherapy*, *8*, 51-62.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11* (2), 233-254.
- Garaigordobil, M. i Martínez-Valderrey, V. (2014). *CYBERPROGRAM 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberulling*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. i Martínez-Valderrey, V. (2015a). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, *27*(1), 45-51.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015b). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, *57*(2), 229-234.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. i Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 49-61.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., i Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youth: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., i Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 37-44.
- González Bellido, A. (2015). Programa TEI "Tutoría Entre Iguales". *Innovación Educativa*, *25*, 17-32.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581-586.
- Gottfredson, D. C. (2003). *School-based crime prevention*. A L. W. Sherman I D. P. Farrington; B. C. Welsh, i D. L. Mackenzie (Eds.), Evidence-based crime prevention. Londres i Nova York: Routledge.
- Hale, R., Fox, C. L., i Murray, M. (2017). "As a parent you become a tiger": Parents talking about bullying at school. *Journal of child and family studies*, *26*(7), 2000-2015.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *8*(1), 45-69.
- Haltigan, J. D., i Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, *50*(11), 2426.
- Harcourt, S., Jasperse, M., i Green, V. A. (2014). "We were sad and we were angry": A systematic review of parents' perspectives on bullying. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 373-391). Springer US.
- Harcourt, S., Green, V. A., i Bowden, C. (2015). "It's everyone's problem": Parents' experiences of bullying. *New Zealand Journal of Psychology*, *44*, 4-14.
- Hawkins, D., Pepler, D. J., i Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, *10*(4), 512-527.

- Houchins, D. E., Oakes, W. P., i Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education, 37*(5), 259-273.
- Hymel, S., i Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299.
- Ireland, J. L., i Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 30*(1), 29-42.
- Jenson, J. M., i Dieterich, W. A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention science, 8*(4), 285-296.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., i Pérez-García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review, 34*, 1646-1658.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., i Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 61*, 165-175.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., i Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy, 25*(1), 1-22.
- Juvonen, J., i Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health, 78*(9), 496-505.
- KiVa program i University of Turku (2019). *KiVa International*. Recuperat de http://www.kivaprogram.net/news/university_of_turku_-_the_campus_that_never_sleeps
- Kochenderfer-Ladd, B., i Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453.
- Kyriakides, L., i Creemers, B. P. M. (2012). Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying. *School Psychology International, 34*, 348-368.
- Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., i Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 51-74.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulidou, T., Murphy, S., Waters, E., ... i Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health, 15*(1), 130.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. i Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior, 65*, 1-8.
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., i Cross, D. (2017). Family involvement in a whole-school bullying intervention: Mothers' and fathers' communication and influence with children. *Journal of Child and Family Studies, 26*(10), 2716-2727.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, BOE núm. 15 (1996).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE núm 106 (2006).

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), DOGC núm. 5422 (2009).

Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA), DOGC núm. 5641 (2010).

Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia i la transfòbia, DOGC núm. 6730 (2014).

Luukkonen, A. H., Riala, K., Hakko, H., i Räsänen, P. (2011). Bullying behaviour and criminality: A population-based follow-up study of adolescent psychiatric inpatients in Northern Finland. *Forensic science international*, 207(1-3), 106-110.

Ma, T.-L., Meter, D. J., Chen, W.-T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891-928.

Maines, B., i Robinson, G. (1992). *The "No Blame" Approach*. Bristol: Lame Duck Publishing

Marín, A. F., Hoyos, O. L., i Sierra, A. (2019). Risks and protective factors related to cyberbullying among adolescents: A systematic review. *Psychologist Papers*, 40(2), 109-124.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., i Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(1), 1-14.

Menesini, E., i Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253.

Mendoza González, B., i Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102.

Mishna, F., Saini, M., i Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., i Weiner, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.

Mitchell, B. L. (2018). The state of Bullying in Schools. En J. U'Mofe Gordon (Ed.), *Bullying Prevention and Intervention at School Integrating Theory and Research into Best Practices*. Cham: Springer.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., i Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.

Monks, C. (2011). Peer-victimisation in preschool. En C. Monks i I. Coyne (Eds.) *Bullying in Different Contexts* (pp. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press

Monks, C., Ortega, R. i Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in pre-school. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.

- Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. S., i Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, N°: CD004606.
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15-28.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., i Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50.
- Nocentini, A., Zambuto, V., i Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60.
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., Pas, E. T., i Bradshaw, C. P. (2015). Peer victimization and social-emotional functioning: A longitudinal comparison of students in general and special education. *Remedial and Special Education*, 36(5), 275-285.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen i S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. i Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. Dins S. R. Jimerson, S. M. Swearer i D. L. Espelage (ed.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (p. 377-402). Nova York: Routledge.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., i Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Ortega, R., Monks, C., i Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: Una revisión. En Julio César Carozzo (Compilador), *Bullying. Opiniones Reunidas*. Lima, Perú: Observatorio sobre la Violencia y la Convivencia en la Escuela.
- Ostrov, J. M., Godleski, S. A., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., & Celenza, L. (2015). Replication and extension of the early childhood friendship project: Effects on physical and relational bullying. *School psychology review*, 44(4), 445-463.
- Palladino, B., Nocentini, A., i Menesini, E. (2015). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Notrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 194-206.
- Park-Higgerson, H. K., Perumean-Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M., i Singh, K. P. (2008). The evaluation of school-based violence prevention programs: A meta-analysis. *Journal of School Health*, 78(9), 465-479.
- Pascual, B., Gomila, M. A., i Amer, J. (2015). Els programes d'educació familiar en el context escolar i comunitari a Espanya davant el canviant rol socioeducatiu de les famílies. *Educació Social*, 59, 128-144.

- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326.
- Rahey, L., i Craig, W. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue Canadienne de Counseling et de Psychothérapie*, 36(4), 281-296.
- Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre, DOGC núm. 7336 (2017).
- Resolució EDU/1753/2020, de 17 de juliol, per la qual es modifica la la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte Educatiu de Centre, DOGC núm. 8183 (2020).
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Cabrera-Herrera, M. C., i Yubero-Jiménez, S. (2018). Los riesgos de las TIC en las relaciones entre iguales. Ciberbullying en Educación Primaria y Secundaria. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 185-192.
- Romera, E., Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J. A., Viejo, C., Gómez, O., ... i Luque, R. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la gestión de la vida social estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía*. Colección Actualidad, 75, Centro de Estudios Andaluces.
- Ryan, W., i Smith, J.D. (2009). Antibullying programs in schools: how effective are evaluation practices? *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 10(3), 248-259.
- Saarento, S., Boulton, A. J., i Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Voeten, M., i Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., i Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.
- Slonje, R., Smith, P. K., i Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Solberg, M. E., i Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(3), 239-268.
- Solberg, M. E., Olweus, D., i Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.

Sidera, F., Rostan, C., Serrat, E., i Ortiz, R. (2019). Maestros y maestras ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, Nº1 - Monográfico 2*, 421-434.

Smith, P. K., Madsen, K. C., i Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*(3), 267-285.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. i Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying*. London: Sage Publications.

Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(9), 519-532.

Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., i Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 33-40.

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

Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., i Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools, 49*(4), 352-367.

Stein, J. A., Dukes, R. L., i Warren, J. I. (2006). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of pediatric psychology, 32*(3), 273-282.

Stuart, J., i Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of aggression, conflict and peace research, 6*(3), 185-195.

Ttofi, M., i Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1*(1), 13-24.

Ttofi, M. M., i Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

Ttofi, M. M., i Farrington, D. P. (2016). What factors protect adolescent bullies from developing into criminal and violent offenders. *The psychology of crime, policing and courts, 44-56*.

Turunen, T., Poskiparta, E., i Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement?. *Learning and Instruction, 52*, 130-138.

UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. France: Paris.

UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. France: Paris.

van Verseveld, M. D., Fekkink, R. G., Fekkes, M., i Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools, 56*(9), 1522-1539.

- Vreeman, R. C., i Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *161*(1), 78-88.
- Waasdorp, T. W., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., i Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, *10*, 115-132.
- Wang, J., Iannotti, R. J., i Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368-375.
- Wilson, S. J., i Lipsey, M. W. (2006). The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, Part I: Universal programs. *Campbell Systematic Reviews*, *2*(1), 1-42.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., i Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(1), 136.
- World Health Organization (2002). *Prevention And Promotion In Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., i Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, *29*(3), 278-292.
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC – Generalitat de Catalunya. (2019). *EAP*. Recuperat el 20 de desembre de 2019, de <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/eap>
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC – Generalitat de Catalunya. (2020). *#aquíprobullying*. Recuperat el 16 de gener de 2020, de <http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/aquíprobullying/>
- Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, XTEC – Generalitat de Catalunya. (2020). *Unitat de suport a la convivència escolar (USCE)*. Recuperat el 10 de gener de 2020, de <http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/recursos/resconflictes/conflictesgreus/usc>
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., i Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 36-51.
- Zych I., Baldry A.C., i Farrington D.P. (2017). School Bullying and Cyberbullying: Prevalence, Characteristics, Outcomes, and Prevention. In: Van Hasselt V., Bourke M. (eds) *Handbook of Behavioral Criminology*(pp. 113 - 138). Springer, Cham.
- Zych, I., Farrington, D. P., i Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 4-19.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., i Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 1-21.



APÈNDIXS

APÈNDIX 1. QÜESTIONARI PER L'ALUMNAT

QÜESTIONARI DE BULLYING I CIBERBULLYING

Data de naixement: _____ **O Nen O Nena** **Escola:** _____ **Classe:** _____

En aquest qüestionari et preguntem sobre les teves experiències relacionades amb el bullying i el ciberbullying en el teu entorn (centre escolar, amics, coneguts).

Les teves respostes seran **anònimes i confidencials**: ningú sabrà què has respost.

Si us plau, respon amb **sinceritat. MOLTES GRÀCIES!**

Bullying

És una forma de maltractament físic, verbal o d'exclusió en què un o més nens o nenes abusen d'un altre de manera repetida **al llarg del temps**, per exemple picant, insultant, criticant o fent-lo fora del grup.

Ciberbullying

És quan aquest maltractament es fa utilitzant Internet o el mòbil.

BULLYINGHas viscut algunes de les següents situacions **en els últims dos mesos?**

	1	2	3	4	5
	NO	SÍ 1 o 2 vegades	SÍ 1 o 2 vegades al mes	SÍ 1 vegada per setmana	SÍ Més de 1 vegada per setmana
1. Algú m'ha picat, m'ha donat cops de peu o empentes.					
2. Algú m'ha insultat.					
3. Algú li ha dit a altres persones paraulotes sobre mi.					
4. Algú m'ha amenaçat.					
5. Algú m'ha robat o ha trencat les meves coses.					
6. He estat exclòs o ignorat per altres persones.					
7. Algú ha difós rumors sobre mi.					
8. He picat, donat cops de peu o empentes.					
9. He insultat i he dit paraulotes a algú.					
10. He insultat i he dit a altres persones paraulotes sobre algú.					
11. He amenaçat a algú.					
12. He robat o espatllat alguna cosa d'algú.					
13. He exclòs o ignorat a algú.					
14. He difós rumors sobre algú.					
15. Algú m'ha ridiculitzat o avergonyit.					
16. He ridiculitzat o avergonyit a algú.					



CIBERBULLYING

Has viscut algunes de les següents situacions **en els últims dos mesos**?

	1	2	3	4	5
	NO	SÍ 1 o 2 vegades	SÍ 1 o 2 vegades al mes	SÍ 1 vegada per setman a	SÍ Més de 1 vegada per setmana
1. Algú m'ha dit paraules ofensives, m'ha insultat o amenaçat utilitzant les xarxes socials o WhatsApp.					
2. Algú ha parlat malament de mi utilitzant les xarxes socials o WhatsApp.					
3. Algú ha intentat fer-se passar per mi a les xarxes socials o WhatsApp.					
4. Algú ha penjat informació personal sobre mi a Internet sense el meu permís.					
5. Algú ha penjat vídeos o fotografies meves vergonyoses a Internet.					
6. He estat exclòs o ignorat d'una xarxa social o xat.					
7. He dit paraules ofensives a algú, l'he insultat o amenaçat utilitzant les xarxes socials o WhatsApp.					
8. He parlat malament d'algú utilitzant les xarxes socials o WhatsApp.					
9. M'he fet passar per algú a les xarxes socials o WhatsApp per fer mal a una altra persona.					
10. He penjat informació personal d'algú a Internet sense el seu permís.					
11. He penjat vídeos o fotos vergonyoses d'algú a Internet.					
12. He exclòs o ignorat a algú en una xarxa social o xat.					

EXPERIÈNCIES**Si us plau, respon:**

1. Has estat **víctima** de **BULLYING**? O Sí O No
2. A quins **llocs** ha passat?
3. Has estat **víctima** de **CIBERBULLYING**? O Sí O No

Si **no** has patit mai bullying o ciberbullying, ves a la pregunta 6.

4. Per quins motius creus que has estat víctima de bullying o ciberbullying? (Pots marcar més d'una opció)

(X)	
	Pel color de pell, cultura o religió.
	Pel meu aspecte físic (ulleres, alçada, pes...)
	Pels meus gustos (jocs, música...)
	Perquè em tenen mania.
	Per fer-me una broma.
	Per molestar-me.
	No ho sé.
	Altres:

5. Què has fet quan has patit bullying o ciberbullying? (Pots marcar més d'una opció)

(X)	
	Buscar ajuda d'un amic, familiar o mestre
	Intentar canviar el comportament de qui em fa bullying
	No pensar en la situació o pensar que canviarà
	Buscar el costat positiu de la situació
	Deixar d'utilitzar el mòbil o les xarxes socials
	Venjar-me
	No vaig fer res
	Altres:

6. Has fet **BULLYING**? O Sí O No

7. Has fet **CIBERBULLYING**? O Sí O No

Si **no** has fet **mai** bullying ni ciberbullying, ves a la pregunta 9.

8. Per quins motius creus que has fet BULLYING o CIBERBULLYING?

(X)	
	Pel seu color de pell, cultura o religió.
	Pel seu aspecte físic (ulleres, alçada, pes...)
	Pels seus gustos (jocs, música...)
	Perquè li tinc mania.
	Per fer una broma.
	Per molestar.
	No ho sé.
	Altres:

9. Has **vist** alguna situació de **BULLYING**? O Sí O No

10. Has **vist** alguna situació de **CIBERBULLYING**? O Sí O No

INTERNET

	Si	No
Tens telèfon mòbil?		
Tens accés a Internet en el teu mòbil?		
Tens accés a Internet des del mòbil d'altres persones?		
Tens accés a Internet des d'ordinadors o <i>tablets</i> a casa teva?		

11. Digues si tens un compte de les següents xarxes i si les utilitzes.

	Tinc compte i l'utilitzo	Tinc compte però no l'utilitzo	Notinc compte
Instagram			
Youtube			
Musical.ly			
Facebook			
Altres: _____			
Altres: _____			

Aquí pots escriure el que vulguis sobre el que t'hem preguntat:

Si has patit o has vist una situació de *bullying*, pots explicar-ho a la teva mestra!

Quan acabis, posa el qüestionari dins el sobre i tanca'l.

Moltes gràcies per la teva participació!

APÈNDIX 2. QÜESTIONARI PER A LES FAMÍLIES.

Benvolgut/da,

A continuació li demanem, que contesti un qüestionari sobre situacions d'assetjament escolar que pot haver viscut o vist el seu fill o filla, un qüestionari sobre dades sociodemogràfiques, i un qüestionari sobre el comportament del seu fill o filla. Li requerirà uns 20 minuts aproximadament. La informació que vostè aportï a aquest estudi serà tractada de forma confidencial.

Qui respon al qüestionari? O pare O mare O pare i mare O Altres:.....

PART 1. BULLYING I CIBERBULLYING

Seguidament definirem què considerem bullying o ciberbullying:

Bullying: El bullying és una forma d'agressivitat verbal o física en què l'agressor sempre té més poder que la víctima. Inclou molts tipus de comportaments, com picar a algú, insultar-lo, criticar-lo, o excloure'l. Per ser considerats bullying, aquests comportaments s'han de repetir durant un temps.

Ciberbullying: El ciberbullying és un comportament de bullying dut a terme a través de mitjans electrònics (ex. Mòbil o Internet).

SECCIÓ 1

A continuació, li preguntarem si el seu fill o filla ha estat **observador/a** en situacions de bullying o ciberbullying?

1.1) El seu fill o filla ha observat alguna situació de bullying?

O Sí O No O No ho sé

1.2) I de ciberbullying?

O Sí O No O No ho sé

Si ha respost "no" o "no ho sé" a les dues preguntes anteriors, vagi a la SECCIÓ 2.

1.3) Com ho va saber vostè? (que el seu fill ha observat bullying o ciberbullying)

1.4) N'ha parlat alguna vegada amb el seu fill o filla?

O Sí O No

1.5) A quin lloc van succeir aquestes agressions?

1.6) Com va reaccionar el seu fill o filla davant d'aquesta situació? (Pot marcar més d'una resposta)

(X)	
	Va buscar ajuda d'un amic, familiar o mestre/a.
	Va intentar canviar el comportament de l'agressor/a.
	Va intentar no pensar en la situació o pensar que aquesta canviaria
	Va buscar el costat positiu de la situació.
	Va venjar-se de l'agressor/a.
	Va defensar a la víctima.
	No va fer res. Per què creu que no va fer res? _____
	Altres: _____

1.7) Quines conseqüències creu que ha tingut per al seu fill o filla haver observat bullying i/o ciberbullying?

1.8) I pera la seva família?**1.9) Quines accions ha dut a terme vostè? (Pot marcar més d'una resposta)**

<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Parlar amb l'agressor/a.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb la víctima.
<input type="checkbox"/>	Parlar a la vegada amb l'agressor i la víctima.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb els pares de l'agressor/a.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb els pares de la víctima.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb mestres de l'escola.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb l'equip directiu de l'escola.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb altres professionals (ex. Psicòleg).
<input type="checkbox"/>	No vaig fer res. Per què?
<input type="checkbox"/>	Altres:

1.10) Va tenir en compte l'opinió del seu fill o filla a l'hora de decidir com actuar?

O Sí O No

1.11) Creu que la seva resposta va ser útil?

O Sí O No

Perquè?**1.12) Hi ha alguna cosa que vostè ara faria diferent?****SECCIÓ 2**Tot seguit li preguntarem si el seu fill o filla ha estat **víctima** en situacions de bullying o ciberbullying.**2.1) El seu fill o filla ha estat víctima de bullying?**

O Sí O No O No ho sé

2.2) I de ciberbullying?

O Sí O No O No ho sé

*Si ha respost "no" o "no ho sé" a les dues preguntes anteriors, vagi a la **SECCIÓ 3**.***2.3) Com ho va saber vostè? (que el seu fill ha estat víctima de bullying o ciberbullying)****2.4) N'ha parlat alguna vegada amb el seu fill o filla?**

O Sí O No

2.5) Durant quant temps li han fet bullying o ciberbullying al seu fill o filla?**Encara n'hi fan actualment?****2.6) A quin lloc van succeir aquestes agressions?**

2.7) Com va reaccionar el seu fill o filla davant d'aquesta situació? (Pot marcar més d'una resposta)

<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Va buscar ajuda d'un amic, familiar o mestre/a.
<input type="checkbox"/>	Va intentar canviar el comportament de l'agressor/a.
<input type="checkbox"/>	Va intentar no pensar en la situació o pensar que aquesta canviaria.
<input type="checkbox"/>	Va buscar el costat positiu de la situació.
<input type="checkbox"/>	Va venjar-se de l'agressor/a.
<input type="checkbox"/>	Va deixar d'utilitzar el mòbil o les xarxes socials
<input type="checkbox"/>	No va fer res. Per què creu que no va fer res?
<input type="checkbox"/>	Altres: _____

2.8) Quines conseqüències ha tingut aquesta situació per al seu fill o filla?

	Sí	No
Ha tingut símptomes físics? (mal d'estómac, mal de cap, vòmits...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'ha afectat a la manera en què es veu a si mateix/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Té por d'anar a l'escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha canviat la manera de relacionar-se amb els altres infants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliqui aquí si ha tingut altres conseqüències:		

2.9) Quines conseqüències ha tingut aquesta situació per a la seva família?**2.10) Quines accions ha dut a terme vostè davant d'aquesta situació?** (Pot marcar més d'una resposta)

<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Parlar amb l'agressor/a.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb els pares de l'agressor/a.
<input type="checkbox"/>	Parlar a la vegada amb l'agressor i el meu fill o filla.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb companys de l'escola del meu fill o filla.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb mestres de l'escola.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb l'equip directiu de l'escola.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb altres professionals (ex. Psicòleg)
<input type="checkbox"/>	No vaig fer res. Per què? _____
<input type="checkbox"/>	Altres: _____

2.11) Va tenir en compte l'opinió del seu fill o filla a l'hora de decidir com actuar?

0 Sí 0 No

2.12) Creu que la seva resposta ha estat útil per al teu fill o filla?

0 Sí 0 No

Perquè?**2.13) Hi ha alguna cosa que vostè ara faria diferent?****2.14) Està satisfet amb la resposta de l'escola davant d'aquesta situació?**

0 Sí 0 No

Perquè?

SECCIÓ 3

A continuació, li preguntarem sobre si el seu fill o filla ha estat **agressor/a** en situacions de bullying o ciberbullying?

3.1) El seu fill o filla ha fet bullying a algun altre nen o nena?

Sí No No ho sé

3.2) I ciberbullying?

Sí No No ho sé

Si ha respost "No" o "No ho sé" a les dues preguntes anteriors, vagi a la SECCIÓ 4.

3.3) Com ho va saber vostè? (que ha fet bullying o ciberbullying)

3.4) N'ha parlat alguna vegada amb el seu fill o filla? Sí No

3.5) Durant quant temps ha realitzat bullying o ciberbullying? Encara en realitza actualment?

3.6) A quin lloc van succeir aquestes agressions?

3.7) Quines conseqüències ha tingut per al seu fill o filla?

3.8) Quines conseqüències ha tingut per a la seva família?

3.9) Quines accions ha dut a terme vostè davant d'aquesta situació?

(Pot marcar més d'una resposta)

<input checked="" type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Parlar amb la víctima.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb els pares de la víctima.
<input type="checkbox"/>	Parlar a la vegada amb la víctima i el meu fill o filla.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb companys de l'escola del meu fill o filla.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb mestres de l'escola.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb l'equip directiu de l'escola.
<input type="checkbox"/>	Parlar amb altres professionals (ex. Psicòleg)
<input type="checkbox"/>	No vaig fer res. Per què?
<input type="checkbox"/>	Altres:

3.10) Va tenir en compte l'opinió del seu fill o filla a l'hora de decidir com actuar? Sí No

3.11) Creu que la seva resposta ha estat útil per al seu fill o filla? Sí No **Per què?**

3.12) Hi ha alguna cosa que vostè ara faria diferent?

3.13) Està satisfet/a amb la resposta de l'escola davant d'aquesta situació?

Sí No **Per què?**



SECCIÓ 4

4.1) Quins creu que són els motius principals pels quals els nens i nenes realitzen bullying o ciberbullying?

4.2) Què pensa que cal fer per prevenir o reduir el bullying o ciberbullying? (a nivell d'escola, família, comunitat...)



PART 2. DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

PREGUNTES SOBRE EL FILL O FILLA

Data de naixement:.....

Lloc de naixement:.....

Curs escolar:.....

Gènere: Masculí Femení

Quants germans més grans té i de quines edats?.....

Quants germans més petits té i de quines edats?.....

Amb qui viu a casa?.....

Amb quina llengua (o llengües) parla a casa el vostre fill o filla?

Al vostre fill o filla se li ha detectat alguna dificultat d'aprenentatge? Sí No

El vostre fill o filla rep suport adicional a l'escola? Sí No

En cas afirmatiu, de quin tipus?.....

PREGUNTES SOBRE EL PARE (o tutor/a)

Quants anys té el pare?.....

Lloc de naixement del pare:.....

Amb quina llengua (o llengües) parla el pare amb el vostre fill o filla?

Quin és el nivell d'estudis del pare?

No té estudis

Educació primària

ESO

Batxillerat / Cicles formatius

Universitaris

El pare treballa actualment? Sí No

PREGUNTES SOBRE LA MARE (o tutor/a)

Quants anys té la mare?.....

Lloc de naixement de la mare:.....

Amb quina llengua (o llengües) parla la mare amb el vostre fill o filla?

Quin és el nivell d'estudis de la mare?

No té estudis

Educació primària

ESO

Batxillerat / Cicles formatius

Universitaris

La mare treballa actualment? Sí No

NIVELL SOCIOECONÒMIC

Marqueu amb una X on us sentiu representats en aquesta escala del 1 al 10 tenint en compte::

1 = Pocs recursos econòmics, nivell educatiu baix i treballs precaris o manca de feina.

10 = Alt nivell econòmic, nivell educatiu alt i bona feina.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÈNDIX 3. QÜESTIONARI PER A MESTRES.

Benvolgut / Benvolguda,

Li demanem que contesti un qüestionari en línia sobre la seva percepció de l'assetjament, suports i recursos del centre, i sobre programes, protocols i accions dirigides a reduir o prevenir l'assetjament escolar.

La informació que vostè aportï a aquest estudi serà tractada de forma anònima i confidencial.

Moltes gràcies per la teva ajuda!

Abans de començar, considerem convenient definir el bullying i el ciberbullying:

Bullying:

Una forma de maltractament físic, verbal o d'exclusió en què l'agressor/a (o agressors/es) sempreté més poder que la víctima. Inclou molts tipus de comportaments, com picar algú, insultar-lo, criticar-lo, excloure'l. Per ser considerats bullying, aquests comportaments s'han de repetir durant un temps.

Ciberbullying: És un comportament de bullying dut a terme a través de mitjans electrònics (ex. Mòbil o Internet).

Codi del centre:.....

Edat:.....

Gènere:

Anys d'experiència laboral com a mestre/a:.....

1. Teniu protocols d'actuació o programes de prevenció de bullying o ciberbullying a la teva escola? (Pots marcar més d'una resposta)

	SÍ	NO
Un programa de prevenció de bullying		
Un programa de prevenció de ciberbullying		
Un protocol d'actuació en situacions de bullying		
Un protocol d'actuació en situacions de ciberbullying		
Si no teniu protocols ni programes d'aquests tipus, vés a la pregunta 5.		

2. Has rebut formació sobre aquests programes o protocols?

Sí

No

3. Respon si estàs d'acord o no amb les afirmacions següents

	1	2	3	4	5
	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
Els programes de prevenció que tenim són adequats					
Els protocols d'actuació que tenim són adequats					

4. Et consideres preparat o preparada per afrontar situacions de bullying o ciberbullying?

- Sí
 No
 No n'estic segur/a

5. Consideres que tens el suport i recursos necessaris per afrontar situacions de bullying i ciberbullying?

- Sí
 No
 No n'estic segur/a

6. Quins suports o recursos creus que es necessiten al teu centre per poder millorar la convivència i prevenir les situacions de bullying i ciberbullying?**7. Quins creus que són els motius principals pels quals els/les alumnes realitzen bullying o ciberbullying?****8. Es realitzen formacions al centre de manera periòdica orientades a l'alumnat per tal de prevenir o reduir el bullying o ciberbullying?**

- Sí
 No

9. Has observat bullying o ciberbullying alguna vegada amb alumnes de les aules on fas docència?

- Sí
 No (Ves a la pregunta 12)

10. En cas d'haver observat bullying, quines de les següents accions has dut a terme? (Pots marcar més d'una resposta)

- Castigar l'agressor/a.
 Parlar amb l'agressor/a.
 Parlar amb la víctima.
 Parlar amb l'agressor i la víctima a la vegada.
 Parlar amb els companys de classe de l'agressor/a i la víctima.
 Parlar de la situació amb els pares de l'agressor/a.
 Parlar de la situació amb els pares de la víctima.
 Parlar de l'incident amb l'equip directiu.
 Parlar amb altres professionals del centre (ex. EAP)
 Altres _____

11. De quina manera t'han afectat les situacions d'assetjament i ciberbullying a tu i a la teva aula

12. Quines de les següents accions creus que ajudarien a millorar la situació de convivència al teu centre, així com a prevenir i/o reduir el bullying i ciberbullying?

	1	2	3	4	5
	No ajudaria	Ajudaria poc	Ajudaria una mica	Ajudaria força	Ajudaria molt
Augmentar la supervisió d'alguns llocs (ex. pati)					
Implementar programes de prevenció adequats					
Implementar protocols d'actuació adequats					
Fer assemblees escolars anti-bullying que impliquin tota la comunitat educativa					
Encoratjar els estudiants per tal que informin de situacions de bullying i ciberbullying					
Establir un grup de treball d'assetjament escolar en el qual es desenvolupin polítiques anti-bullying					
Fer classes anti-bullying amb l'alumnat					
Fer seminaris de formació específics amb els mestres					
Augmentar els càstigs als agressors					
Crear consciència sobre les conseqüències del bullying i ciberbullying					
Augmentar la implicació dels pares a l'escola					
Millorar la relació entre els mestres i l'alumnat					
Millorar les relacions entre els mestres					
Educar els pares perquè donin suport a l'estudiant					
Limitar l'accés dels estudiants als mitjans electrònics					
Altres:					

Aquí pots especificar altres idees que tinguis sobre com es pot prevenir i/o reduir el bullying i ciberbullying:

APÈNDIX 4. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PER ALS PSICOPEDAGOGS

- (1) Què entens per bullying i per ciberbullying? Per tu és pitjor el bullying o el ciberbullying? És a dir, hi ha diferència en ser víctima d'una cosa o de l'altra?
- (2) Penses que el bullying és un dels problemes importants a les escoles de Catalunya?
- (3) On creus que aquest fenomen té més incidència: a l'educació infantil, a primària o a secundària?
- (4) Segons el teu criteri, quants casos hi pot haver a les escoles de la teva zona? Pots fer una estimació?
- (5) Hi ha problemes de ciberassetjament a primària?
- (6) Com penses que haurien de ser les relacions família / escola en casos d'assetjament?
- (7) Penses que aquestes relacions esdevenen més complicades quan fan referència a aquests temes?
- (8) Descricu quines actuacions preventives es duen a terme per tal de millorar la convivència i tractar d'evitar que es produeixin situacions d'assetjament a les escoles.
- (9) Quines són, segons el teu criteri, les actuacions que caldria emprendre per tal de reduir o minimitzar els efectes del bullying i del ciberbullying?
- (10) Penses que les escoles tenen suficients recursos i formació per afrontar aquestes situacions?
- (11) Que n'opines dels programes antibullying? En coneixes algun? S'apliquen?
- (12) Quins aspectes et preocupen més de la convivència a les escoles, i què s'hauria de fer des dels diferents sectors (Administració, família, escola, àmbit comunitari...) per afrontar aquest fenomen?
- (13) Quin és el teu paper com a EAP en casos d'assetjament. Com ho vius, com hi intervens?

Vols afegir alguna cosa més des del teu àmbit concret?

2021



**FUNDACIÓ
BARÇA**

Cap **na** fora de joc
nen

Realitzat per:

Universitat de Girona
**Grup de Recerca
Llenguatge i Cognició**

COL·LECCIÓ FUNDACIÓ

Aquesta col·lecció té com a finalitat explicar els projectes i la tasca de la Fundació Barça, així com crear un espai per a l'estudi i la reflexió de temes socials. És un pas més en el compromís de la Fundació per donar a entendre el món en el qual vivim.