

L'assetjament escolar en l'etapa de secundària

Anàlisi en un centre del
Ripollès

Laia Anguita i Mora

Treball Final de Màster

Tutora: Montse Martín

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Juny, 2017

Índex

1. Introducció.....	6
2. Pregunta inicial.....	7
3. Objectius	8
3.1. Objectius generals.....	8
3.2. Objectius específics	8
4. Marc teòric.....	9
4.1. L'assetjament escolar	9
4.1.1. Mesures de l'assetjament escolar.....	11
4.2. Causes de l'assetjament escolar.....	15
4.3. Rols i actituds	18
4.3.1. Perfil psicològic.....	20
4.4. Fases de l'assetjament escolar	21
4.5. Seqüeles i conseqüències de l'assetjament escolar	24
4.6. Actuacions i prevenció.....	25
4.6.1. Lleis i protocols.....	25
4.6.2. Campanyes i iniciatives de prevenció.....	27
4.6.3. Formació en prevenció, detecció i intervenció	31
5. L'observació i la recollida de dades.....	32
5.1. Els instruments	33
5.1.1. El qüestionari	33
5.1.2. L'entrevista	34
5.2. La mostra.....	35
5.3. Anàlisi dels resultats	36
6. Resultats	37
6.1. Resultats obtinguts.....	38
7. Anàlisi i discussió	48

7.1. Mesures de l'assetjament al centre	48
7.2. Rols de l'assetjament al centre.....	50
7.3. Manifestacions de l'assetjament al centre	52
7.4. Causes de l'assetjament.....	53
7.5. L'assetjament des de l'Educació Física al centre.....	56
8. Conclusions.....	59
8.1. Limitacions	60
8.2. Perspectives de futur	61
9. Bibliografia.....	62
10. Annexes.....	66
10.1. Annex 1. Carta de presentació i qüestionari	66
10.2. Annex 2. Guió de l'entrevista	73

Resum

L'assetjament escolar és un fenomen al qual haurem de fer front com a docents i que darrerament, malauradament, sembla estar més present a les aules.

L'objectiu d'aquest estudi és poder establir l'índex d'assetjament concret que hi ha en el centre participant a l'estudi, així com conèixer les actuacions en prevenció, detecció i intervenció que fan referència a aquest fenomen. La mostra que participarà en l'estudi és de 147 alumnes de l'etapa d'educació secundària obligatòria d'un centre del Ripollès així com d'un professor d'Educació Física del mateix centre.

Es conclou que l'índex d'assetjament és del 27.2%, que la prevenció i detecció d'aquestes situacions és insuficient, que l'alumnat no n'és prou conscient de la problemàtica i que una solució podria recaure en la mediació entre els mateixos alumnes.

Paraules clau: assetjament escolar, violència, formació, prevenció

Abstract

Bullying is a phenomenon which we must deal with as teachers. Moreover, lately, unfortunately, seems to be more present in the classroom.

The aim of this study is to establish the index of harassment specific to the participating school to study and know the activities in prevention, detection and intervention that refer to this phenomenon. The sample participating in the study is 147 students of the secondary education stage from a Ripollès school. As well, a professor of physical education will be interviewed.

We conclude that harassment index is 27.2%, the prevention and detection of these situations is inadequate, that students aren't enough aware of the problem and that a solution might be found in the mediation between students themselves.

Key words: bullying, violence, training, prevention

Agraïments

Abans d'introduir-nos a l'estudi i a la seva explicació, trobem de gran importància donar les gràcies a aquelles persones sense l'ajuda de les quals aquest viatge, que ha estat la investigació d'un problema tan greu com real, com és l'assetjament escolar, no hagués estat possible.

A la Montse Martín, tutora del treball. Gràcies per conduir i guiar-me durant la investigació, per resoldre dubtes i facilitar-me ajuda quan ha calgut.

A la Montsina, subdirectora i cap d'estudis de l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria del centre participant en l'estudi. Gràcies per la predisposició i interès mostrats des del primer moment a col·laborar en l'estudi i per l'organització duta a terme durant la recollida de dades.

A en Joan, professor d'Educació Física del centre participant en l'estudi. Gràcies per invertir part del teu temps en transmetre les teves vivències i explicar la teva experiència com a docent en el camp de l'Educació Física.

A l'escola participant a l'estudi. Gràcies a tot el centre educatiu per la favorable disposició que han mostrat en la seva participació. Sobretot a l'alumnat, qui n'ha estat la mostra i sense els quals no hagués estat possible realitzar aquest estudi.

A en Pep Valls i la seva filla Marta Valls, creadors i emprenedors del Projecte MARTA. Gràcies, primer de tot, per la vostra feina enfront l'assetjament escolar. I gràcies per la vostra ajuda i col·laboració en l'estudi.

1. Introducció

A continuació es presenta el projecte de recerca que porta per títol Anàlisi de l'assetjament escolar en l'etapa de secundària en un centre Ripollès en el qual es voldrà investigar quin és l'índex del fenomen en aquesta etapa i quina n'és la seva realitat i actuacions del centre enquestats enfront de la problemàtica.

S'escull aquest tema d'investigació per la curiositat d'indagar en una problemàtica com aquesta tan present, lamentablement, en el nostre dia a dia. Com a futurs docents i com a professionals en el camp de l'educació i que, per tant, estarem en contacte amb adolescents, trobem de vital importància destacar el nostre paper davant aquest fenomen.

És per aquesta raó que en el present estudi voldrem extreure dades que ens ajudin a comparar les estadístiques existents amb una mostra real d'una població més concreta per tal de comparar quina n'és la correlació i com es viu aquest fenomen entre la mostra escollida. D'altra banda, a més a més, voldrem saber quin n'és el paper de l'educació física, què s'hi fa i què s'hi podria fer, tant per detectar-ne situacions, com per fer-ne front i prevenir-les.

D'aquesta forma, en el següent projecte trobarem especificades les primeres fases de la recerca que seguirem, com són la formulació de la pregunta inicial, la problemàtica de la recerca, els objectius que perseguim així com el mètode de recollida de dades que s'utilitzarà.

Per poder fer l'anàlisi i la discussió, primerament recollirem informació sobre la temàtica en concret a investigar, la qual trobarem en el marc teòric. Aquesta, ens servirà per poder comparar-hi totes aquelles dades i resultats que obtinguem.

Seguidament, s'explicitarà com serà l'observació i la recollida de dades, especificant-ne els instruments que s'empraran, per poder, a continuació, extreure'n les dades i els resultats.

Finalment, es realitza una comparació dels resultats obtinguts amb aquelles informacions recollides en el marc teòric per presentar les conclusions finals sobre tot l'estudi realitzat.

2. Pregunta inicial

Per tal d'ajudar-nos a delimitar el tema d'estudi i a tenir més clar quin objectiu volem assolir amb la recerca ens plantejem la pregunta inicial. Segons Heinemann (2003) aquesta pregunta serà el camí que ens durà cap a l'assoliment de l'objectiu i que ens guiarà en el disseny de la investigació.

D'aquesta manera, la pregunta inicial de la nostra recerca és la següent:

- Quina és la situació i l'índex d'assetjament escolar en l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria?

La pregunta ja ens deixa una porta oberta a la investigació ja que s'entén que haurem de recollir dades sobre un tema en concret -l'assetjament escolar- i sobre uns aspectes més o menys ja definits, com ara en són les quantitats i les opinions de la realitat del fenomen.

Per tant, tal i com ens ha indicat l'autor anterior, la pregunta també ens dóna peu al disseny de la investigació. En aquest cas, els aspectes que ens defineix la pregunta inicial combinen, d'una banda, indicadors de naturalesa quantitativa, com seria l'índex d'assetjament i, per altra banda, indicadors qualitius, que tenen a veure amb opinions i experiències, com seria la situació de l'assetjament al mateix centre.

D'aquesta manera, i com veurem especificat més endavant, la metodologia de recollida de dades que s'utilitzarà serà mixte, ja que ens permet combinar d'una banda el mètode qualitatiu i, de l'altra, el quantitatiu; mètodes que, també, trobarem definits més endavant.

3. Objectius

La pregunta inicial també ens serveix per establir els objectius de la nostra recerca. En aquest cas, distingirem dos tipus d'objectius, els generals i els més específics.

3.1. Objectius generals

- Determinar l'índex d'assetjament escolar en l'etapa de secundària en un centre real.
- Conèixer els mètodes, recursos i actuacions del centre envers l'assetjament escolar.

3.2. Objectius específics

- Determinar i analitzar l'índex d'assetjament escolar durant d'etapa de secundària en el centre participant.
- Conèixer els mètodes, recursos i actuacions del centre tant per a la prevenció de l'assetjament com per a resoldre situacions específiques d'assetjament.
- Analitzar el paper de l'Educació Física entorn la problemàtica.

4. Marc teòric

A continuació es presenta un marc teòric en el qual es recull informació que fa referència al tema a partir del qual es realitza l'estudi, l'assetjament escolar. En aquest apartat, doncs, trobarem informació de diferents autors experts en la temàtica i ens servirà per, un cop obtinguem els resultats, comparar tota la teoria amb la nostra realitat a l'estudi.

4.1. L'assetjament escolar

Rigby (2002 citat a Smith, 2004) ens defineix àmpliament l'assetjament escolar com un abús sistemàtic de poder, tot i que més específicament, la definició que escollim com a més encertada per entendre què és l'assetjament entre iguals és la que ens ofereix Olweus (2007) el qual ens exposa que "un estudiant és assetjat o victimitzat quan està exposat de manera repetitiva a accions negatives per part d'un o més estudiants, sense capacitat per defensar-se".

Cal especificar que l'assetjament escolar és aquell tipus de violència que apareix en contextos escolars. És a dir, es duu a terme a les instal·lacions escolars, al voltant del centre i en activitats extraescolars (Castro, 2011).

En termes de recerca, Smith (2004) ressalta el fet que no va ser fins els anys noranta que es van introduir els conceptes a estudi de l'agressió indirecta, les agressions relacionals i l'agressió social. Fins aleshores, l'assetjament només contemplava aquella violència i atacs físics i/o verbals.

En aquest sentit, doncs, com a actuacions "prototip" en les situacions d'assetjament, s'hi afegixen aquelles que involucren exclusió social, a part de les físiques i verbals, que solien ser les més comunes (Smith, 2004).

Smith (2004) afirma, a més, que estan apareixent noves formes d'assetjament, les quals estan relacionades amb les noves tecnologies; en aquesta línia hi trobaríem els missatges de text amenaçadors i l'assetjament per blogs d'Internet o bé per correu electrònic.

Segons (Loredo, Perea i López, 2008) són la conducta sistemàtica i recurrent i l'abús de poder aquells elements que dins el context de

l'adolescència marquen les característiques principals de l'assetjament escolar. Així doncs, es duen a terme accions reiterades i constants on s'hi observa un desequilibri en l'ús del poder, on la víctima queda en inferioritat davant l'abusador.

S'estableixen, a més, tres criteris que ens ajuden a determinar si una situació és assetjament (Enríquez i Garzón, 2015). El primer factor té a veure amb la freqüència de les agressions, és a dir, les accions han de ser repetides (Monjas i Avilés, 2004, citats a Enríquez i Garzón, 2015; Castillo, 2011). Un altre és la relació de poder que s'estableix entre la víctima i l'assetjador, la qual va apareixent més accentuadament a mesura que les agressions són més continuades i més agressives (Cerezo, 2001, citat a Enríquez i Garzón, 2015). I, finalment, el tercer criteri es relaciona amb la intenció de l'acció, que en el cas de l'assetjament és una intenció negativa, de voler fer mal (Marín i Reidl, 2013).

D'altra banda, Castro (2011) afirma que la situació d'assetjament existeix quan es compleixen, almenys, tres dels cinc criteris que planteja. Aquests criteris fan referència a:

- 1- La víctima se sent intimidada
- 2- La víctima se sent exclosa
- 3- La víctima percep al victimari com més fort
- 4- Les agressions es produeixen cada vegada amb més intensitat
- 5- Les agressions solen produir-se en privat

És per això que és de vital importància conèixer el concepte i tenir clares quines en són les característiques que el determinen per poder identificar si ens trobem davant d'una situació d'assetjament (Enríquez i Garzón, 2015).

S'ha d'incidir en el fet que l'assetjament entre iguals no és una situació nova, però en els darrers anys s'ha convertit en una preocupació important (Pedreira, Cuesta, de Luna, 2011).

4.1.1. Mesures de l'assetjament escolar

a. Mesures a l'estat espanyol

Per constatar aquest fet, es presenten a continuació dades extretes de diferents estudis.

A l'estat espanyol, l'any 2006 es va dur a terme l'estudi "Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España" realitzat per Oñate i Piñuel (2007). Aquest estudi epidemiològic que va enquestar a gairebé 25000 estudiants de primària, ESO i batxillerat de 14 comunitats autònomes va concloure que un de cada quatre alumnes pateix assetjament a l'escola, dades que es tradueixen a la xifra de 500.000 alumnes, dels quals el 54% pateix depressió i un 15% ha tingut pensaments de suïcidi. Cal dir que del 23.3% d'incidència d'assetjament, existeix una diferència del 3% entre els dos sexes, essent la taxa d'assetjament entre nois del 24% i entre les noies del 21%.

A més, si ens fixem en l'etapa de secundària, l'estudi ens revela percentatges relacionats a cada curs; d'aquesta forma, a 1r d'ESO hi ha un 23% de nens/es en situació d'assetjament, al segon curs un 18.8%, un 14.1% a tercer i el percentatge es redueix al 10% en arribar a quart.

L'estudi, també assenyala que en un 18.65% són nens de la mateixa classe els autors de l'assetjament. Pel que fa als comportaments més freqüents en l'etapa de secundària, l'ús del malnom se situa en primer lloc amb un 13.3%.

Un altre dels estudis pioners a Espanya va ser el que va presentar el Defensor del Pueblo l'any 2000 i que es va actualitzar l'any 2007 en resposta a la greu incidència de conflictes violents entre els estudiants del país. A l'estudi hi van participar 3000 estudiants i 300 professors de secundària i es volia analitzar l'assetjament escolar a partir de variables concretes com ara el gènere, el curs, la titularitat del centre, la ciutat i la comunitat autònoma.

Els resultats d'aquest estudi mostren que les agressions més freqüents eren aquelles verbals, seguides per l'agressió indirecta i l'exclusió social, mentre que el 10% patia amenaces intimidadores. A més, el percentatge

d'observadors era major que d'assetjadors, i l'assetjament era més freqüent en els primers cursos d'ESO que en els darrers. No obstant, el fet de viure en una ciutat més gran o més petita no va presentar grans diferències, d'igual forma que pertànyer a una comunitat autònoma o a una altra, ni el fet d'estudiar en una escola pública o privada.

Finalment, pel que fa al gènere, són els nois qui participen més en assetjament directe, mentre que és al revés quan es parla d'assetjament indirecte, com ara parlar malament dels altres. Aquestes dades es corresponen amb el què ens afirma Smith (2004) qui també relaciona el gènere masculí amb l'agressió més física, i en canvi, és a l'inversa quan parlem d'assetjament verbal i indirecte.

La taula següent mostra els principals resultats de l'estudi del Defensor del Pueblo (2000) en percentatges segons si han estat víctimes, agressors o observadors de situacions d'assetjament escolar.

COMPORTAMIENTO	VÍCTIMA (%)	AGRESOR (%)	TESTIGO (%)
Ignorar	14,9	38,7	79,0
No dejar participar	10,7	13,7	66,5
Insultar	38,5	45,5	91,6
Poner motes ofensivos	37,2	37,9	91,3
Hablar mal de otra/o	34,9	38,5	88,3
Esconder cosas	21,8	13,5	73,9
Romper cosas	4,4	1,3	37,6
Robar cosas	7,3	1,5	39,5
Pegar	4,8	7,2	59,6
Amenazar para meter miedo	9,7	7,4	66,2
Amenazar para obligar a hacer algo	0,8	0,4	12,6
Amenazar con armas	0,7	0,4	6,2
Acosar sexualmente	2,0	0,6	7,6

Taula 1. Percentatge d'estudiants de secundària que afirmen haver presenciat, patit o perpetrat diferents tipus de maltractament entre companys, amb major o menor freqüència.
Font: Defensor del Pueblo (2006)

Un altre dels estudis dut a terme al nostre estat és l'informe que van dur a terme Serrano i Iborra (2005) des del Centre Reina Sofía per a l'Estudi de la Violència, concretament, per a la violència entre companys d'escola.

Com a resultats, es va concloure que un 75% dels alumnes havien presenciat situacions d'assetjament escolar en el seu centre, dels quals

gairebé un 85% era maltractament emocional i un 76.5% era físic. A més, aquestes agressions s'ubicaven al pati (71.3%), a classe (60.5%) i als voltants del centre (52.7%).

D'altra banda, quant al rol de víctima, el resultat va ser d'un 14.5%, dels quals un 82% era maltractament emocional i un 50.9% físic. A més, més de la meitat (56.9%) eren del gènere masculí i pràcticament la totalitat (95.7%) eren espanyols.

Una dada que difereix de l'estudi dut a terme pel Defensor del Pueblo (2007), és que l'Estudi de Reina Sofia sí mostra diferències segons la titularitat del centre. I és que hi ha una diferència de gairebé un 10% entre el nombre de víctimes d'un centre privat concertat (11.9%) a un de no concertat (20.8%). Enmig, quedarien els centres públics, resultats que marquen un 14.8%.

Finalment, en el rol d'agressor, un 7.6% dels entrevistats afirmaven ser-ho. Utilitzant el maltractament emocional per sobre del físic (un 78.7% envers un 59%) i essent pràcticament un 80% del gènere masculí.

b. Mesures a Catalunya

En un marc més proper, a Catalunya, també s'han dut a terme estudis per a l'avaluació de l'assetjament escolar a la comunitat autònoma. Un d'aquests informes és el de l'Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya dut a terme per la Generalitat de Catalunya. Aquest informe s'ha realitzat dues vegades, el primer l'any 2006 i el segon l'any 2012.

L'informe vol abraçar aquells problemes que tenen a veure amb la convivència dins l'escola i s'hi tenen en compte variables com ara les relacions amb els companys, els professors i la família, percepcions sobre la disciplina, sobre si hi ha companys que poden patir assetjament en el mateix centre i, fins i tot, les agressions al professorat.

Com a resultats de l'últim informe, es destaca que gairebé un 40% dels enquestats creu que al centre hi ha menys disciplina de la que hi hauria d'haver. Tot i que un 85.2% de l'alumnat no està implicat en assetjament, un 11% en són víctimes, de les quals un 5.5% també n'és agressora.

D'altra banda, tot i que la percepció de maltractament entre iguals ha augmentat, un 74.9% no creu que hi hagi maltractament en el seu grup classe, dades més preocupants al demanar sobre l'assetjament al centre, ja que 4 de cada 5 perceben que hi ha alumnat maltractat al mateix centre. No obstant, el percentatge d'assetjament (10.34%) es manté estable des de l'estudi anterior (2006). Finalment, una altra dada que es correspon amb el què ens diu l'estudi del Defensor del Pueblo (2007) és que no hi ha diferències segons titularitat de centres.

4.2. Causes de l'assetjament escolar

Olweus (1998 citat a Castillo, 2011) indica que l'assetjament escolar és fruit de la competència per les bones notes a l'escola. No obstant, s'ha demostrat que és fals i, per tant, s'ha d'indagar en quines poden ser les causes reals d'aquestes situacions.

Recents estudis, mostren que les causes de l'assetjament són múltiples i complexes, tot i que sí hi ha factors presents en la nostra societat que poden esdevenir factors de risc de violència, com ara poden ser, el context social i cultural, la procedència familiar, el nivell socioeconòmic, l'exclusió social, l'exposició a la violència domèstica a través del maltractament envers dones i infants, o el paper dels mitjans de comunicació. (Castro, 2011; Castillo, 2011).

Un dels conceptes clau que Castillo (2011) creu com a més important a l'hora de parlar de l'assetjament és el de violència. Per a l'autor, és de vital importància conèixer-ne el seu significat dins el context que estem treballant. D'altra banda, l'autor emfatitza sobre el com és entès l'assetjament escolar pels mateixos alumnes, per tal de poder comprendre'l i estudiar-lo millor.

Ortega, Del Rey i Mora-Merchán (2001) introdueixen els conceptes de comportaments antisocials i la violència interpersonal quan parlen de l'assetjament. Els autors, remarquen la diferència entre aquests dos termes tot i que afirmen que tenen un component en comú: l'agressivitat.

Aquesta agressivitat, que pot no derivar en conductes violentes o esser incontrolable, des de la concepció naturalista s'assumeix com a fenomen psicosocial. No obstant, Ortega (2000) afirma que els processos educatius poden modificar-ne els components psicològics. El problema el trobem quan apareix aquesta agressivitat injustificada a partir de comportaments d'agressió, d'exclusió o aïllament, d'assetjament o amenaça a una altra persona o grup.

Ortega, Del Rey i Mora-Merchán (2001:98) fan una distinció entre la violència interpersonal, agressivitat injustificada, i el conflicte, la qual consisteix en, bàsicament, l'abús del poder i la destrucció de les regles

morals. En l'agressivitat injustificada "s'adopten posicions de força física, psicològica i/o social deixant a l'altre en posició d'indefensió".

Per tant, la violència interpersonal és un fenomen complex de natura psicosocial, és a dir, el context social que l'envolta s'hi implica. Essent, també, un fenomen més cultural que natural en el que l'agressivitat perd el seu sentit biològic i s'utilitza de forma injustificada (Ortega, Del Rey i Mora-Merchán, 2001).

D'altra banda, Loredó, Perea i López (2008) ens presenten un esquema on estableixen una relació entre els elements que consideren que afavoreixen o no la creació de situacions d'assetjament.

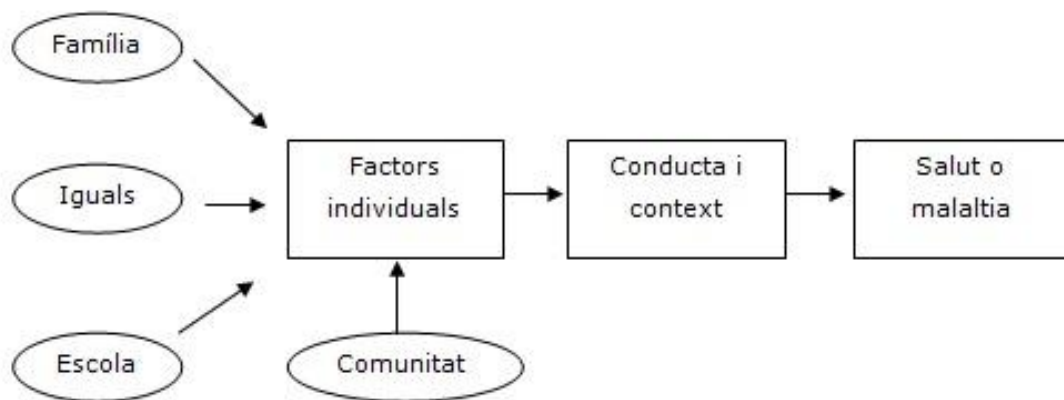


Figura 1. Factors de risc i protecció per evitar l'assetjament escolar. Font: Adaptació de Loredó, Perea i López (2008).

D'aquesta forma, per als autors, la família esdevé el nucli social més important en el desenvolupament de l'individu, per tant, és clau en el tarannà i comportament d'aquest. Pel que fa als iguals, durant l'adolescència el sentiment de pertinença dins el grup creix i es torna essencial, de tal manera que els companys prenen tanta importància que els que encapçalen els grups solen conduir a la resta. L'escola, d'altra banda, hauria d'incidir en la transmissió d'uns valors que fomentin les bones conductes. Finalment, la comunitat també pot determinar-se com un factor de risc en tant que hi existeixi més o menys violència així com delinqüència o males conductes.

Aleshores, seran els factors individuals els que determinaran la capacitat o no d'interpretar les diferents situacions i de generar o, contràriament, patir algun tipus de violència. "D'acord als diferents factors individuals i de grup que regulen la resposta conductual de cada persona, família o societat, el resultat defineix directament el desenvolupament o no d'aquest fenomen mèdic social de violència entre menors" (Loredo, Perea i López, 2008: 214).

<i>Contexto</i>	<i>Protección</i>	<i>Riesgo</i>	<i>Contexto</i>	<i>Protección</i>	<i>Riesgo</i>
Familia	Cuidado y comunicación. Claras expectativas de desarrollo. Convivencia familiar. Conocimientos de anticoncepción. Monitoreo y supervisión de conductas.	Ambiente de violencia doméstica. Nivel educativo bajo. Expectativas paternas escasas. Antecedente familiar de suicidio. Actitudes sexuales permisivas.	Escuela	Promoción y convivencia académica. Vinculada al contexto familiar y social. Normativa. Programa incluyente. Moral flexible. Supervisión policial.	Ambiente sin contención. Convivencia hostil. Resolución violenta a conflictos. Distante al hogar. Sin vínculo con las familias.
Iguales	Conocimientos de anticoncepción. Concepto de vida sexual saludable. Deporte, grupo religioso, música. Amigos de la familia. Amistad desde la infancia. Procedencia de familia resiliente.	Conducta violenta. Conceptos: familia, escuela, amistad, vida. Vida sexual sin protección. Consumo de drogas. Amigos de mayor edad. Popularidad. Vida sentimental.	Comunidad	Relación y convivencia religiosa. Índice bajo de edad temprana de maternidad y matrimonio. Convivencia y trabajo social. Áreas de recreo, deporte, lectura.	Soporte y capital social medio/bajo. Elevada tasa de violencia, suicidio, adicciones, accidentes. Cambios frecuentes de residencia.

Taula 2. Factors de protecció i risc en la gènesis de l'assetjament. Font: Loredo, Perea i López (2008).

Els orígens d'aquest tipus de violència que ens presenta Olweus (1993) no s'allunyen del que ens proposen els autors ja esmentats. De fet, aquest autor, d'igual manera, estableix com a factor important les característiques de personalitat individuals; les quals relaciona amb la força o debilitat física, cosa que ajudarà o no en la gènesis del fenomen social. D'altra banda, també cita les relacions amb els iguals, el què anomena mecanismes i processos de grup, i finalment, l'acció dels factors ambientals, els quals ens ajudaran a determinar l'extensió en la que els problemes es manifestaran.

4.3. Rols i actituds

En els inicis, les investigacions en temes d'assetjament escolar identificaven una dinàmica social senzilla on hi havia dos rols implicats, d'una banda aquells que patien les agressions i, d'altra banda, aquells qui realitzen els actes d'agressió. No obstant, a mesura que les investigacions han anat més enllà, s'observa que els rols no són tan senzills i que n'hi ha diferents tipus (Del Rey i Ortega, 2007).

D'aquesta manera, es troben dos tipus de víctima. D'una banda, la víctima clàssica o passiva i la víctima proactiva o activa. La primera és aquella que és aïllada, amb problemes de comunicació, de conducta passiva i que manifesta baixa autoestima i inseguretat. A més, sol culpabilitzar-se d'allò que passa i ho nega. D'altra banda, la víctima activa o proactiva és aquella que tot i que també es troba en una situació d'aïllament, sol tenir conductes impulsives i agressives (Del Rey i Ortega, 2007; Castro, 2011). Aquest segon tipus, mostra característiques d'ambdós rols, tant de víctima, com d'assetjador, i segons Wolke et al. (2000), es troba en una situació encara de més risc.

Pel que fa als agressors "solen tenir situacions socials negatives [...] amb tendència a la violència i abús de la força. Impulsius, amb baixes habilitats socials, baixa tolerància a la frustració i dificultat per acomplir les normes [...]" (Castro, 2011:245). Per Olweus (1999 citat a Smith, 2004) els agressors actuen d'aquesta forma per sentir poder i influència entre el grup d'iguals; solen ser individus que tenen comportaments agressius i amb un rere fons familiar poc afectiu.

Castro (2011) diferencia també dos tipus d'agressors; aquells que inicien i dirigeixen l'agressió, és a dir, agressors actius; i aquells que la segueixen i l'animen, els passius. Salmivalli et al. (1996) van més enllà i concreten més aquests rols, tot afegint-hi un de més. D'una banda, tenen en compte aquells que comencen l'assetjament i fins i tot s'organitzen en grup, i d'altra banda, els reforçadors, que no hi intervenen directament però que en són espectadors que se'n enriuen; aquests dos rols concordarien amb els que ens presenta Castro (2011), agressors actius i passius, respectivament. No obstant, Salmivalli et al. (1996) afegeix un tercer grup que anomena

"seguidors", que són aquells que s'uneixen a la situació d'assetjament un cop ha començat.

Dins el rol d'agressor, el protocol que estableix la Generalitat de Catalunya dins el marc del Projecte de convivència (2012), diferencia els rols entre nois i noies. Mentre que els nois utilitzen una agressió més física i directa, com és pegar o amenaçar; les noies utilitzen una agressió més indirecta i basada en la seva relació, tot difonent mals rumors o manipulacions. Aquest fet es justifica en el tipus de relació d'amistat que estableixen els nois i les noies, la qual segueix directius i patrons diferents.

Per a Pepler, Craig i Roberts (1998) el rol de reforçador no només acull aquells espectadors que animen la situació, sinó també aquells que observen i no tenen cap intervenció, la qual cosa es tradueix en complicitat per a l'acció d'assetjament.

Tot i així, Salmivalli et al. (1996) no només defineixen aquells rols que s'involucren en l'assetjament, sinó que també distingeixen els defensors, aquells que ajuden la víctima, i els estranys, aquells que no tenen res a veure amb la situació.

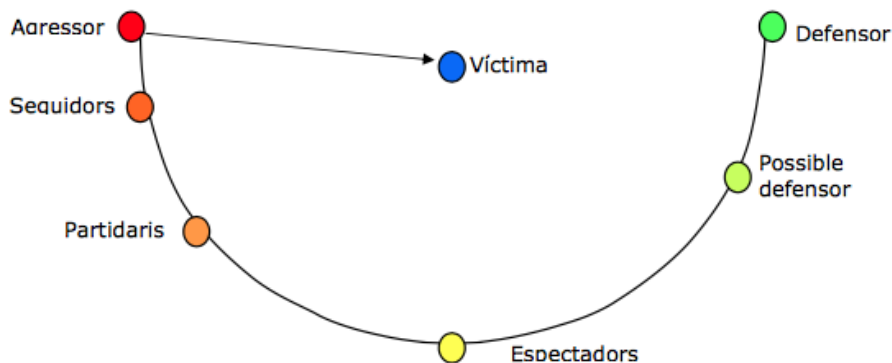


Figura 2. El cercle de l'assetjament. Font: Olweus, 2001

Olweus (2001), a més, estableix una relació entre tots els personatges que estan implicats en la problemàtica i ens ho mostra en el cercle de l'assetjament. Aquest cercle representa els diferents bàndols dins una situació d'assetjament, l'objectiu és reconduir a tots els personatges cap a la banda dreta, on es reduiria la situació.

4.3.1. Perfil psicològic

Pel que fa als perfils psicològics, hi ha diferents opinions segons estudis que no concorden en els conceptes d'habilitats socials i el sentiment d'autoestima. Així com Sutton et al (1999 citats a Smith, 2004) afirmen que els agressors tenen grans habilitats socials, Crick i Dodge (1999 citats a Smith, 2004) opinen el contrari.

En la mateixa línia, trobem estudis que fan referència a l'autoestima de l'agressor. Mentre que autors com ara O'Moore (2000 citat a Smith, 2004) o Castro (2011) creuen que els assetjadors tenen una baixa autoestima, Olweus (1999 citat a Smith, 2004) opina el contrari. Salmivalli et al. (1996) justifica aquestes diferències en el fet que els agressors tenen un egotisme defensiu, és a dir, volem afirmar la seva pròpia personalitat i eviten les crítiques.

Pel que fa al perfil i comportaments de la víctima, els estudis que hi ha troben respostes més iguals i estan en consens. En termes de variables personals, presenten baixa força física, poca diversió a l'escola, poques habilitats socials i alta internalització i externalització de problemes. Quant a les relacions entre iguals, presenten poca acceptació i les relacions són poques i de baixa qualitat (Card, 2003 citat a Smith, 2004).

No obstant, diferents estudis mostren situacions de risc per a l'assetjament, com ara l'orientació sexual (Rivers, 2001 citat a Smith, 2004) o les discapacitats o diferències particulars (Nabuzoka, 2000 citat a Smith, 2004). Aquestes últimes, segons l'autor, semblen ser un objectiu fàcil per a l'assetjament.

Així doncs, Smith (2004) afirma que la combinació de factors familiars – aquells que tenen a veure amb la protecció i sobre-protecció-, personals i interpersonals produeixen un major o menor risc d'esdevenir víctima d'assetjament escolar. D'aquesta forma, l'individu que és sobreprotegit des de casa, que és més tímid i que té poques relacions d'amistat, és fàcil que esdevingui un model de víctima per a l'assetjament.

4.4. Fases de l'assetjament escolar

El fenomen de l'assetjament és un procés que segueix una evolució i que compta d'unes fases que se solen repetir, segueixen un patró, en pràcticament tots els casos. Oñate i Piñuel (2007) les estableixen a partir de l'Informe Cisneros X i les defineixen en quatre fases diferenciades entre si, les quals són:

- Fase 1. Incidents crítics. Efecte senyal i desencadenament per l'abusador.

La relació entre l'agressor i al víctima canvia. Fins aleshores podria haver estat neutra o positiva, i ara un esdevé objecte de l'assetjament. Tot comença a partir d'un incident desencadenant el qual permet iniciar un procés d'assetjament i persecució.

Els autors donen diversos motius pels quals apareix aquest incident desencadenant. D'una banda, la gelosia o l'enveja poden propiciar que nens i nenes que tenen millors resultats acadèmics o èxit social, entre d'altres, rebin l'assetjament. També en pot ser una causa la rivalitat que pot aparèixer en un individu en sentir-se amenaçat.

L'altre motiu és la falta de disciplina, cosa que farà que un dels alumnes esdevingui segall expiatori. El professor, en mig del caos, sol agafar-se a un dels nens de forma sistemàtica per restablir l'ordre.

- Fase 2. Assetjament i estigmatització escolar. Repetició dels comportaments de fustigació i estigmatització escolar: latència i aprenentatge de la indefensió psicològica.

L'abusador, a partir de la senyal anterior, construeix una situació d'assetjament que esdevindrà sistemàtica i que buscarà fer mal a la víctima. En aquesta situació, comencen a dur-se a terme comportaments que busquin ridiculitzar la víctima, com ara posar mal noms, criticar o maltractar. A més, aquestes accions es realitzen davant de la resta de companys amb l'objectiu de convertir-los en participants. La resta, per por i per mimetisme, seguiran les accions.

En aquesta situació, és fàcil i passa sovint que es creï un procés de victimització secundària. Aquest procés té a veure en atribuir a la víctima diferents estigmes que puguin fer-la responsable de patir assetjament. És a dir, s'inverteix la situació, la víctima acaba essent la causa del fenomen. Aquest fet pot conduir a una atmosfera d'impunitat per als abusadors, cosa que finalment genera una estigmatització greu a la víctima que acaba aïllada socialment.

Pel que fa a la latència, té a veure amb el temps que triga la víctima en manifestar la indefensió psicològica. És a dir, el temps mentre ningú deté la situació i en el que la víctima està indefensa; segons la persistència d'aquest temps, apareixeran uns fenòmens típics o uns altres com ara alteracions emocionals, socials i conductuals.

	MALTRATO INCIDENTES CRÍTICOS	FRECUENCIA REPETICIÓN	DURACIÓN CHIVO EXPIATORIO	DAÑOS PERMANENTES VICTIMIZACIÓN
PROCESO				
NIVEL GRUPAL	Violencia indiferenciada + Efecto de señal + Estigmatización = Selección Victimaria	- No sanción - Impunidad - Trivialización - Refuerzo - No protección - Poder social	Mecanismo de Chivo expiatorio - Extensión - Gang - Unanimidad persecutoria - Error básico de atribución - Victimización secundaria	- Expulsión - Autoexclusión - Extensión a la familia y al entorno social
NIVEL INDIVIDUAL	Confusión perfil bajo	- Miedo - Terror - Somatizaciones	Indefensión aprendida Daños en las escalas: - EPT - Ansiedad - Autoestima - Distimia - Flashbacks	- Cambios permanentes en la personalidad - Ideación autolítica - Autoimagen negativa

Figura 3. Fases de l'assetjament. Font: Oñate i Piñuel, 2007

- Fase 3. Creació d'un segall expiatori. Manifestacions psicològiques i psicossomàtiques greus.

Les víctimes no tarden el mateix temps en exterioritzar els danys que els provoquen les situacions d'assetjament. No obstant, quan l'entorn s'adona de la situació, sol ser massa tard i a vegades es confon amb alguna malaltia mental que no té a veure amb l'assetjament.

És per aquesta raó que la víctima ha d'estar acompanyada d'un tractament enfocat a solucionar el procés de victimització i no com a tractament d'un trastorn mental o problema d'habilitats.

D'aquí la importància de reconèixer les situacions d'assetjament el més aviat possible, per poder atendre a la víctima de la millor manera.

- Fase 4. Victimització a llarg termini. Expulsió o autoexclusió escolar i social de la víctima.

Si l'assetjament escolar està mal diagnosticat i, com a conseqüència, es resol d'una forma que no és eficaç ni adequada, sol acabar amb la sortida de la víctima del centre on es troba.

Marxar del centre pot ser resultat dels problemes de rendiment acadèmic causats pels danys de l'assetjament, però a vegades, perquè l'estigmatització s'estén pel centre i fins i tot a altres nivells, cosa que porta a la família a canviar de centre.

4.5. Seqüeles i conseqüències de l'assetjament escolar

Quan els comportaments agressius injustificats, dels quals ens parla Ortega (2000), són repetitius, causen danys psicològics, físics i/o socials a l'individu o grup que els pateix. Aquests danys es tradueixen en la disminució de l'autoestima, la seguretat personal i la capacitat d'iniciativa i venen provocats per les actuacions agressives, l'absència o escassa ajuda que reben de l'exterior o la prolongació de les actuacions.

L'estudi de Hawker i Boulton (2000) amb les experiències de víctimes d'assetjament, també, va mostrar alts nivells de depressió, ansietat i baixa autoestima.

En l'estudi Reina Sofia realitzat per Serrano i Iborra (2005), es mostra com a resultats que les principals conseqüències de patir assetjament escolar són el nerviosisme (35.3%), la tristesa (26.7%) i la solitud (18.1%), presentant alteracions de la son i/o reducció en el rendiment escolar.

Resett (2016) també exposa l'assetjament escolar com a factor de risc per a la salut mental dels nens i adolescents. En aquest sentit, trobem l'estudi realitzat per Roland (2002) a estudiants de Noruega el qual va concloure que agressors i víctimes de l'assetjament presentaven puntuacions més elevades quant a símptomes depressius i pensaments suïcides, essent aquest últim major en víctimes.

No només es destaquen conseqüències en les víctimes, sinó en tots els personatges implicats en l'assetjament. I és que afirmen que la simptomatologia lligada a depressions, malestar general, baixa autoestima, fins a l'aïllament i sensacions d'inferioritat física i social així com idees suïcides, també tenen risc de patir-les els abusadors (Loredo, Perea i López, 2008).

A més a més, Loredo, Perea i López (2008) afirmen que les conseqüències poden influenciar fins i tot en el context escolar, perjudicant tant la resta d'estudiants com l'ambient en el centre educatiu. Així, es podria accentuar l'ansietat entre l'alumnat, cosa que aniria lligada amb absentisme i baix rendiment acadèmic i a més augmentaria la inseguretat al centre tot creant situacions que podrien afavorir noves situacions violentes i d'assetjament.

4.6. Actuacions i prevenció

En els estudis de l'assetjament escolar, Castillo (2011) ens diferencia dos grans períodes, els quals tenen objectius ben diferenciats. D'una banda, aquells que van presentar resultats quantitatius sobre l'assetjament a les escoles, que es van dur a terme entre els anys vuitanta i noranta. D'altra banda, els que van més enllà i busquen una comprensió més integral de la realitat, que es comencen a fer a partir de l'any 2000.

4.6.1. Lleis i protocols

Quan parlem de lleis i protocols, a Espanya es crea el Real Decret 732/1995 amb el qual cada centre escolar ha de disposar d'una Comissió de Convivència. "Les funcions principals d'aquesta comissió són les de resoldre i mediar en els conflictes plantejats i canalitzar les iniciatives de tots els sectors de la comunitat educativa per millorar la convivència, el respecte mutu i la tolerància en el centre" (Del Rey i Ortega, 2001: 135).

Ortega, Monje i Córdoba (2009) volen fer un metaanàlisi dels models legislatius de convivència de diferents comunitats autònomes de l'estat espanyol. En el seu article, fan referència a la creació de l'Observatori Estatal de Convivència Escolar i a les nombroses actuacions referents a protocols que es duen a terme en diferents comunitats autònomes.

Concretament a Catalunya s'hi ha establert dos decrets llei i un ordre [Decret 221/2000, del 26 de juny (DOGC n. 3175, de 5/7/2000), Ordre EDC/102/2006, del 9 de març (DOGC n. 4596, de 20/3/2006 i el Decret 279/2006, del 4 de juliol (DOGC n. 4670, de 6/7/2006)]. D'altra banda, a Catalunya també s'hi crea la Comissió d'estudi del Departament d'Ensenyament per a Desajustos Conductuals d'Alumnes en Escoles (Ortega, Monje i Córdoba, 2009; Del Rey i Ortega, 2001).

La Generalitat de Catalunya presenta l'any 2012 el Projecte de Convivència i Èxit Educatiu amb l'objectiu d'impulsar els valors específics de la convivència en el marc educatiu i social, tot tenint en compte que l'escola és el reflex de la societat. El projecte busca una educació integral de l'alumnat, formar persones capaces de conviure en igualtat en una societat canviant com és la nostra, tot seguint els decrets anteriorment citats.

A més a més, també des del Departament d'Ensenyament (2013) es creen diferents protocols, en el marc del Projecte al que s'ha fet referència, en casos de conflictes greus als centres educatius. Entre aquests protocols hi podem trobar el Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront de l'assetjament, el qual posa a l'abast de la població recursos per a la detecció i intervenció de casos; i també guies d'orientació per a la prevenció i detecció de l'assetjament.

Aquest Protocol està pensat per poder dotar als centres d'una eina que pugui ser efectiva en situacions d'assetjament escolar. Dins el mateix, destaquem el paper de la mediació, un procés que serveix per a la gestió dels conflictes, buscant arribar a un acord consensuat entre les diferents parts implicades.

En aquest sentit, cal dir que el centre en el qual hem realitzat l'estudi ens ha facilitat els seus documents en relació al Protocol per a la prevenció, detecció i intervenció en situacions d'assetjament així com al Pla de Convivència del centre.

D'una banda, el Protocol està destinat a la intervenció en cas de maltractament escolar entre iguals. Aquest dona una explicació de què és l'assetjament i perquè és important intervenir-hi. En aquest sentit, ofereix informació sobre com detectar aquest tipus de situacions, segons si és assetjament físic, psicològic, verbal o social tot especificant alguns indicadors que ho mostren. Així com intervencions amb l'alumnat afectat.

D'altra banda, també hi afegeix un dossier amb una mostra d'un taller de resolució de conflictes, on hi trobem diferents dinàmiques i exemples de com afrontar situacions i resoldre conflictes. També, hi ha un apartat dedicat a la mediació sobre com actuar amb els diferents implicats en la situació d'assetjament, des de la víctima a l'agressor, famílies i grup classe.

Pel que fa al Pla de convivència de l'escola, té l'objectiu d'educar amb, en i per a la convivència tot tenint en compte que l'organització del centre afavoreix o no el clima de convivència i, per tant, l'aprenentatge.

A partir d'aquesta premissa, el document aclareix els objectius que es volen aconseguir, explica les normes de convivència, com intervenir en cas de

conflictes, així com eines que permetin la reflexió i el tractament de situacions conflictives. D'entre aquests material hi trobem les fitxes de reflexió personal, fitxes de compromís entre alumnes o el registre d'incidències.

Un dels apartats que també inclou és el de prevenció de l'assetjament escolar, el qual va acompanyat d'una fitxa model de registre d'observació de conflictes a classe, al menjador i al pati o un qüestionari per a l'alumne sobre convivència a l'escola.

4.6.2. Campanyes i iniciatives de prevenció

Entorn la problemàtica social que representa l'assetjament escolar, han sorgit diferents campanyes i iniciatives que abracen l'objectiu d'acabar amb aquest fenomen. Aquestes iniciatives busquen sensibilitzar la societat, volen donar veu a les víctimes de situacions d'assetjament i treballen per a la seva prevenció.

a. Valientes

Una de les iniciatives que actualment està tenint ressò és la que es posiciona enfront l'assetjament escolar impulsada des de 12meses, Valientes. Aquesta campanya està dirigida a aquells escolars testimonis de situacions d'assetjament amb la intenció d'evitar que siguin simples espectadors i defensin la víctima, amb l'objectiu final de prevenir aquestes situacions.

Des de la seva pàgina web, <https://www.sebuscanvalientes.com>, donen informació sobre l'assetjament escolar i posen a disposició dels internautes la descàrrega de material de treball enfront aquest. També, hi trobem el número de telèfon per demanar ajuda en aquestes situacions.

b. L'Associació NACE i la Fundació ANAR

Altres organitzacions que treballen en contra l'assetjament escolar són l'Associació NACE (Asociación No al acoso escolar) o la Fundació ANAR.

L'Associació NACE, amb base a Barcelona, es compon per un equip de professionals dins els sectors de la docència, psicologia i l'advocacia, així

com d'altres especialitzats en l'assetjament escolar. Tots treballen conjuntament no només per fer visible aquest fenomen, sinó també per prevenir-lo i ajudar a les víctimes.

D'aquesta manera, per a la prevenció, duen a terme diferents projectes com ara el TEI, que es basa en una tutoria entre iguals. Enfocat a reduir l'assetjament escolar entre aquells nens i nenes que fan el pas de primària a educació secundària. Aquestes tutories impliquen que un alumne d'un curs superior es responsabilitzi d'un altre que tot just arriba al nou centre. En aquest sentit, la valoració que es fa és molt positiva ja que no només es redueixen els casos d'assetjament sinó que afavoreix en el desenvolupament dels adolescents en termes de maduració i responsabilitats. A més a més, també participen amb la iniciativa Valientes, anteriorment explicada.

Pel que fa a l'ajuda a les víctimes, impulsen el projecte AMOR, el qual es basa en grups d'ajuda mútua entre aquelles persones que han patit algun cop assetjament escolar. No obstant, també hi poden participar les famílies o simplement voluntaris que vulguin ajudar en aquestes situacions.

D'altra banda, pel que fa a la conscienciació sobre aquesta problemàtica, li posen veu a través de l'espai La Voz del Silencio a Radio Sapiens, on parlen sobre l'actualitat de l'assetjament escolar.

Una altra Fundació encarregada a ajudar en aquest tipus de situacions és la Fundació ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo). Tot i que aquesta abraça més àmbits que poden afectar a la salut física i mental dels nens i adolescents, també es preocupa per l'assetjament escola.

La seva funció és atendre i ajudar a nens i adolescents que es puguin trobar en aquestes situacions, facilitar-los un espai on puguin explicar les seves vivències i on se'ls pugui oferir algun tipus d'ajuda. A més, també ofereixen formacions a escoles i instituts, com ara la que té a veure amb la Prevenció de l'assetjament escolar, la qual vol ajudar a identificar i prevenir aquest tipus de violència.

c. Projecte MARTA

El Projecte MARTA (Mirem Analitzem Respectem Treballem Aprenem) neix a Igualada, a la comarca de l'Anoia, de la mà de Pep Valls i la seva filla Marta Valls, amb la intenció d'aportar valor a la formació dels nens i nenes tot complementant els aprenentatges a partir de projectes enfocats a temes específics. Molt amablement, MARTA ens rep amb els braços oberts i ens explica la seva labor.

MARTA agafa forma arran d'un problema de ciberassetjament que rep la filla d'un amic de Valls, a partir del qual Pep proposa a la seva filla implicar-s'hi per fer reflexionar i prevenir l'assetjament. D'aquesta forma, MARTA comença a caminar amb un treball que es realitzà a l'escola Garcia Fossas així com a l'institut Pere Vives Vich d'Igualada que consistia en la utilització de cartells que proposaven i convidaven als alumnes a donar a conèixer si patien assetjament.

El projecte fa una passa endavant, i s'organitza un club de lectura sobre assetjament infantil a la biblioteca Central d'Igualada. Amb la col·laboració de l'Ajuntament d'Igualada, també es fan unes jornades sota el lema Stop. Tu pots.

A partir del projecte Stop. Tu Pots, el Col·lectiu FU es posa en contacte amb ells i participen a les jornades contra l'assetjament escolar que van organitzar aquest col·lectiu juntament amb la Fundació del Futbol Club Barcelona.

Projecte MARTA ha dissenyat uns cartells per animar i encoratjar a les víctimes d'assetjament a explicar la seva situació el més aviat possible. A més, també recomanen als centres la creació del què anomenen la Bústia Segura per a que la víctima pugui comunicar-ho a través d'un correu electrònic.



Figura 4. Cartell No ho amaguis . Font: Projecte MARTA

Com a plans futurs, de cara al nou curs, treballaran amb l'Escola Garcia Fossas per tal de dur-hi el projecte de forma extensiva. A més, molt probablement, també es traslladarà a la resta d'escoles públiques d'Igualada, així com a l'Institut Badia i Margarit.

Com a objectius, volen fer un pas endavant i no només fer més visible aquesta problemàtica, sinó actuar-hi. D'aquesta forma, volen desenvolupar protocols d'actuació que sigui eficaços en aquestes situacions, tant per a centres, famílies i alumnat per tal d'eradicar l'assetjament.

Cal dir que en el 1r Simposi contra el Bullying organitzat pel Col·lectiu FU i la Fundació FC Barcelona, el qual s'ha esmentat anteriorment, es vol generar el Manifest Alan. Aquest manifest té l'objectiu de crear un reclam per a la legislació entorn l'assetjament per a poder generar i apropar mecanismes contra l'assetjament eficients a escoles i famílies. A més, s'impulsa una campanya de sensibilització a les xarxes socials tot utilitzant l'etiqueta #contraelbullying.

d. Programa KiVa

El Programa KiVa és un protocol d'actuació nascut a Finlàndia que té com a objectiu principal prevenir la violència.

Aquest programa, tot tenint en compte que dins el procés d'assetjament escolar hi ha abusadors, víctimes i espectadors, es centra per a crear un canvi d'actituds en aquests últims. D'aquesta forma, volen fomentar el suport a la víctima, condemnar la violència i així evitar l'assetjament.

La seva efectivitat no es pot posar en dubte ja que els últims resultats demostren que en més de 1000 escoles Finlandeses on s'ha aplicat el programa l'assetjament s'ha reduït significativament. Actualment, el programa s'està avaluant en altres països, com ara a Itàlia o Anglaterra.

4.6.3. Formació en prevenció, detecció i intervenció

En termes de formació professional, Pérez, Ramos i Serrano (2016) donen molta importància a que el professorat obtingui alguna mena d'orientació específica quant a assetjament escolar es refereix. Aquesta orientació estaria basada en coneixements teòrics per poder afrontar situacions d'assetjament i poder-hi intervenir així com, també, per a la seva prevenció. En el seu estudi, conclou que la formació sobre aquesta temàtica és insuficient i que cal desenvolupar estratègies educatives de formació en assetjament escolar.

Aquestes estratègies tindrien a veure amb una "avaluació de les necessitats del centre en matèria d'assetjament escolar, amb el desenvolupament d'una intervenció integral i amb una formació per a la convivència i en competències socioemocionals" (Pérez, Ramos i Serrano, 2016: 66-67).

5. L'observació i la recollida de dades

En aquesta fase de la recerca escollirem el mètode de recollida de dades més adient per obtenir tota la informació necessària per a la investigació. Es tracta d'una investigació social en la qual voldrem extreure tota la informació referent a l'assetjament escolar en el centres de secundària escollit que participa en l'estudi.

Doncs, tal i com s'ha indicat anteriorment, per a recollir les dades necessàries utilitzarem una metodologia mixta, és a dir, aquella que ens permet la combinació entre la metodologia qualitativa i la quantitativa. Creswell (2009: 18) defensa la investigació amb mètodes mixtes tot indicant que "l'investigador basa la indagació sobre el suposat que la recollida de diferents tipus de dades proporciona una millor comprensió del problema d'investigació".

La raó, doncs, d'utilitzar aquesta metodologia, tal i com s'ha especificat anteriorment, va lligada al fet que voldrem analitzar dos tipus de variables, una de quantitativa i una de qualitativa. Per tant, aquesta metodologia ens permet fer una investigació que analitzi i abracci ambdós tipus de dades.

D'una banda, recordem que la metodologia quantitativa es caracteritza per ser un procés hipotètic-deductiu, el qual acaba revisant les teories que ja existeixen. Per tant, té una visió més objectiva i externa a l'investigador i es basa en la quantificació (Latorre, Rincón, Arnal, 2003).

Per què volem utilitzar aquesta metodologia? Per extreure les dades sobre assetjament escolar i comparar les que ens donen els teòrics amb la del centre en concret. D'aquesta forma, poder establir relacions entre els coneixements de l'assetjament escolar i la quantitat d'alumnes que el pateixen.

D'altra banda, la metodologia qualitativa és aquella que implica una aproximació interpretativa del món, és a dir, interpretem els fenòmens en funció dels significats que els individus –mostra- li donen (Denzin i Lincoln, 2005).

Amb aquesta, doncs, analitzarem aquells aspectes relacionats amb situacions, realitats i experiències sobre l'assetjament en el centre, donant més importància i concretant en l'àrea d'educació física.

Tal i com s'ha dit anteriorment, l'objectiu d'utilitzar aquesta metodologia mixta és poder establir una relació entre les dades teòriques i el que realment es viu al centre per poder-ne tenir una visió més global.

5.1. Els instruments

Com que es presenta una metodologia mixta, s'utilitzarà un tipus d'instrument de recollida de dades per a cadascuna. Així, en la investigació amb metodologia quantitativa es farà servir un qüestionari a l'hora de recollir les dades que ens interessin; d'altra banda, per a la qualitativa, utilitzarem l'instrument de l'entrevista.

5.1.1. El qüestionari

El qüestionari, segons Quivy i Campenhoudt (1997), és un instrument que planteja, a un conjunt de persones (mostra), unes preguntes relacionades amb el tema en concret que volem estudiar. Aquestes, presenten unes respostes ja donades –indicadors preestablerts– de les quals els individus hauran d'escollir-ne forçosament alguna.

L'instrument, a més de permetre quantificar un gran nombre de dades, és adequat en aquells casos en que es vol conèixer un fenomen social (Quivy i Campenhoudt, 1997), per tant, i tenint en compte els objectius de la nostra recerca, creiem que el qüestionari és adient en la investigació.

Cal dir que el qüestionari que s'utilitzarà no està validat, sinó que ha estat elaborat a partir de dos fonts diferents, que són el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales d'Ortega, Mora-Merchán i Mora i l'Informe del Departament d'Ensenyament sobre l'Enquesta de Convivència Escolar i Seguretat de Catalunya (2011).

D'aquesta forma, hem escollit aquelles preguntes més adients que ens ajudin a respondre la pregunta inicial i ens permetin comparar els resultats

obtinguts amb aquells que hem recollit al marc teòric. Trobareu l'enquesta a l'annex 1.

Aquest, plantejarà una sèrie de preguntes amb unes respostes ja donades – indicadors preestablerts- de les quals l'individu haurà de marcar la que li sembli en el seu cas. A més, la seva aplicació serà d'administració directa, ja que serà respost per la mateixa persona (Quivy i Campenhoudt, 1997).

Cal dir que el centre disposarà del qüestionari a partir d'una plataforma virtual i es respondran per Internet. D'aquesta manera, estalviem paper imprès i pel centre també és més còmode d'administrar els qüestionaris. La plataforma utilitzada és GoogleDocs, i es crea i s'envia el qüestionari a partir de l'eina de formularis. El link que s'utilitzarà és https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbIi0kV8ieWmWxbGKvuIMA91SYUmrWr3SXlHF6r7jANj_sdw/viewform?usp=sf_link.

5.1.2. L'entrevista

En la metodologia qualitativa, l'instrument de recollida de dades que s'emprarà serà l'entrevista, ja que es voldrà indagar sobre pensaments i opinions més personals sobre una realitat.

A diferència de l'enquesta per qüestionari, els mètodes d'entrevista es distingeixen pel contacte directe entre l'investigador i els seus interlocutors, i per una major llibertat en les formes d'expressió. S'instaura així un veritable diàleg, en el qual l'interlocutor exterioritza les seves percepcions d'un esdeveniment o d'una situació, les seves interpretacions o les seves experiències.

(Quivy i Campenhoudt, 1997:187)

En aquest cas, l'entrevista que farem servir serà semidirigida, ja que plantejarem una sèrie de preguntes, més o menys obertes, que ens serviran de guia. D'aquesta forma, deixarem que l'entrevistat s'expressi de la forma que li sembli més còmode i adient. No obstant, tot i no plantejar les preguntes en l'ordre establert, haurem de reconduir l'entrevista, si cal, per no allunyar-nos dels objectius que perseguim. Doncs, l'entrevista ens

permet ser flexibles i poder aprofundir en allò que més ens interessa (Quivy i Campenhoudt, 1997).

Tal i com ens indiquen Quivy i Campenhoudt (1997) aquest tipus d'instrument de recollida de dades ens serveix per:

L'anàlisi del sentit que els actors li donen a les seves pràctiques i als esdeveniments que confronten: els seus sistemes de valors, les seves interpretacions [...]; l'anàlisi d'un problema precís: les seves dades, punts de vista en presència [...] i la reconstrucció de processos d'acció d'experiències o d'esdeveniments del passat.

Quivy i Campenhoudt (1997:185).

Seguint aquestes directrius, s'elabora un guió per a l'entrevista el qual trobem a l'annex 2. Cal dir que l'entrevista es realitza de forma personal, tot citant-nos amb l'entrevistat.

5.2. La mostra

La recollida de dades es realitzarà en un centre on s'imparteix l'Educació Secundària Obligatòria (des d'aquest moment ens hi referirem amb les sigles ESO) a la comarca del Ripollès. D'aquesta manera, la mostra quedarà definida, d'una banda, amb els i les alumnes del centre i, d'altra banda, el professor d'Educació Física. Cal dir que no es defineix més específicament el centre ja que es demana el màxim d'anonimat possible.

Una primera mostra, com hem indicat, representarà els i les alumnes del centre, qui respondran el qüestionari i seran, doncs, qui ens permetran obtenir les dades quantitatives pel nostre estudi. Aquests, seran tots els i les alumnes de secundària, és a dir, des de primer d'ESO fins a quart. En total, aquesta mostra és de $n=147$.

La segona mostra que tenim fa referència al professorat de l'àrea d'Educació Física, qui ens donarà informació i la seva opinió des de la seva pròpia matèria i, per tant, ens permetrà recollir aquelles dades qualitatives que necessitem per a l'estudi.

5.3. Anàlisi dels resultats

A partir dels diferents instruments que ens serveixen per fer la recollida de dades per al nostre estudi, contrastarem les informacions que obtenim amb tot allò que ens aporta la teoria.

Per fer l'anàlisi, seguirem l'esquema del coneixement. És a dir, construirem el coneixement final a partir d'establir relacions entre allò que hem observat (dades dels qüestionaris), del què hem escoltat (l'entrevista) i del què hem llegit i trobat sobre tota la teoria.

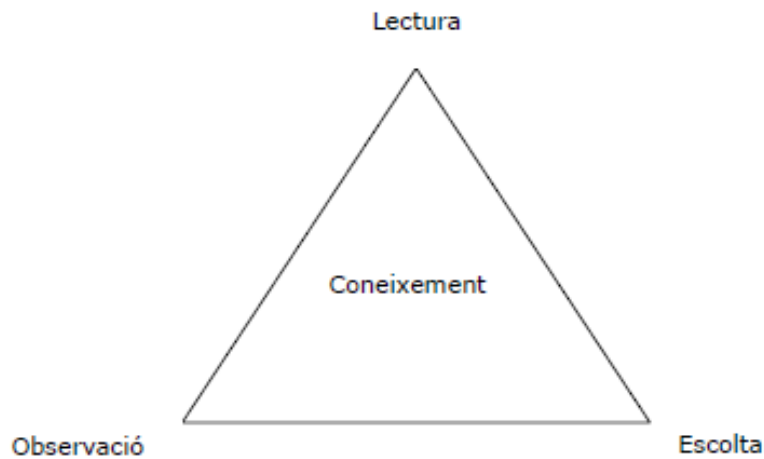


Figura 5. Esquema del coneixement. Font: Elaboració pròpia

6. Resultats

A partir dels resultats obtinguts dels qüestionaris que s'han utilitzat per a la recollida de dades podrem analitzar-ne les respostes.

Els resultats que es mostren seguidament s'han extret dels qüestionaris respostos per la mostra escollida (n=147). Recordem que l'instrument s'ha administrat a través d'una plataforma virtual i l'han contestat en el mateix centre.

Els resultats s'exposaran a partir d'una divisió de les preguntes que s'han formulat en el qüestionari; cal dir, però, que no s'utilitzen totes les preguntes, sinó només aquelles que creiem que ens aporten una informació important per a l'estudi. A més, es mostren d'una forma visual i gràfica per al seu millor enteniment.

D'altra banda, s'ha utilitzat el programa SPSS d'estadística per a combinar respostes i extreure resultats més acurats, d'aquesta forma hem pogut relacionar diferents variables entre sí i establir noves relacions que ens aporten una informació més específica. En aquest cas, les dades queden representades en una taula, de la qual se n'extreuen els percentatges corresponents.

6.1. Resultats obtinguts

Creus que hi ha alumnes intimidats o maltractats al teu institut?

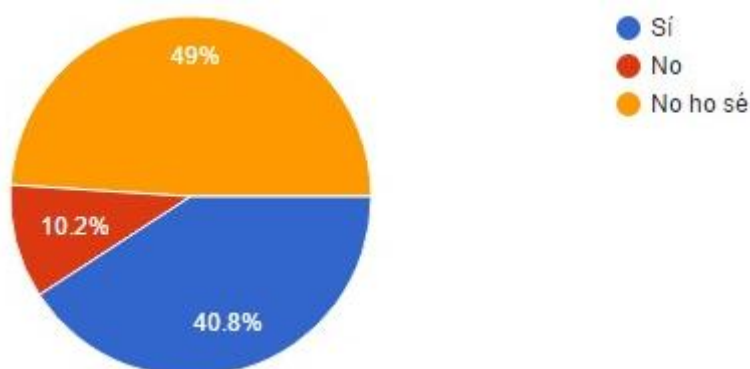


Figura 6. Resultats de la pregunta n.10

Els resultats obtinguts indiquen que gairebé la meitat de l'alumnat, un 49%, no sap si hi ha companys/es intimidats al mateix centre, no obstant, un 40.8% creu que sí.

Quants cops t'han intimidat o maltractat alguns dels teus companys o companyes?

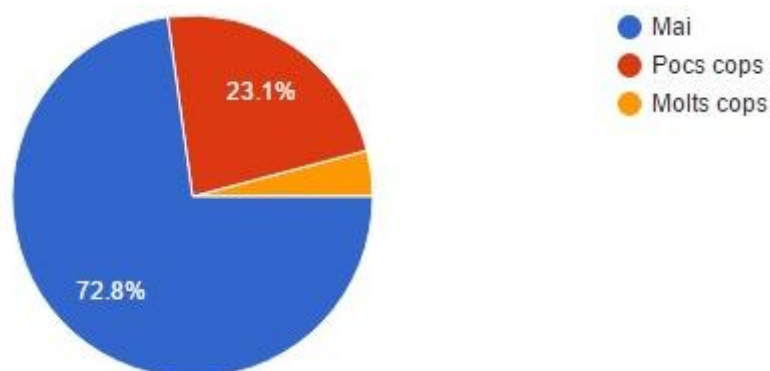


Figura 7. Resultats de la pregunta n.12

Tot i que un 72.8% de l'alumnat no ha estat intimidat mai, un 23.1% afirma haver estat intimidat pocs cops, mentre que un 4.1% ho ha estat molts cops.

Si els teus companys t'han intimidat en alguna ocasió, des de quan es produeixen aquestes situacions?

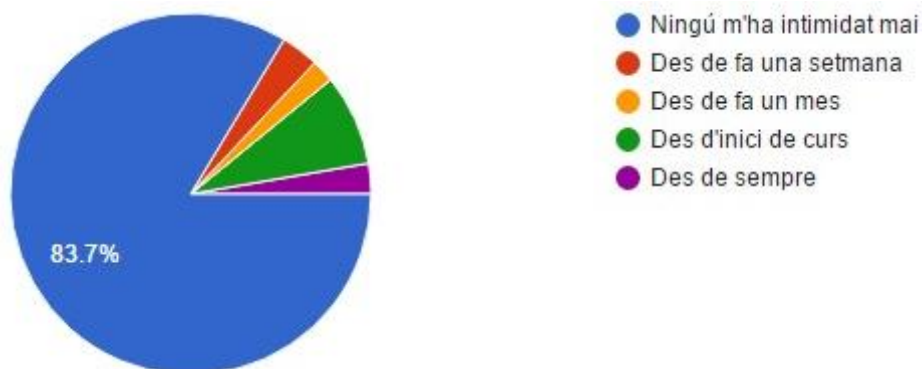


Figura 8. Resultats de la pregunta n.13

Encara que el 83.7% diu no haver estat intimidat mai, un 8.2% afirma estar intimidat des d'inici de curs. A més, 3.4% des de fa una setmana, un 2% des de fa un mes i un 2.7% diu estar-ho des de sempre.

Hi ha algú que t'intimidi amb freqüència?

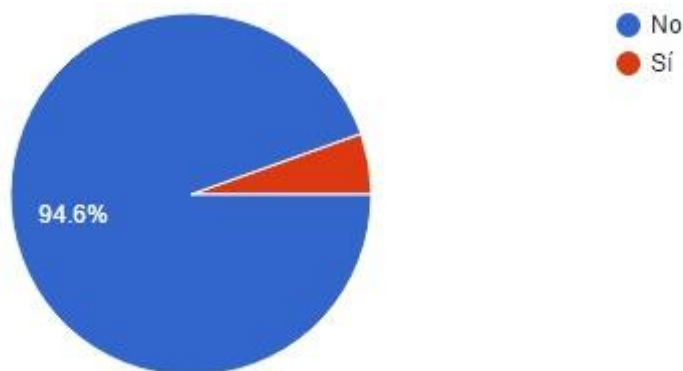


Figura 9. Resultats de la pregunta n.14

Un 5.4% de l'alumnat diu sentir-se intimidat amb freqüència, enfront del 94.6% que ho neguen.

Si t'han intimidat en alguna ocasió, perquè creus que ho han fet?

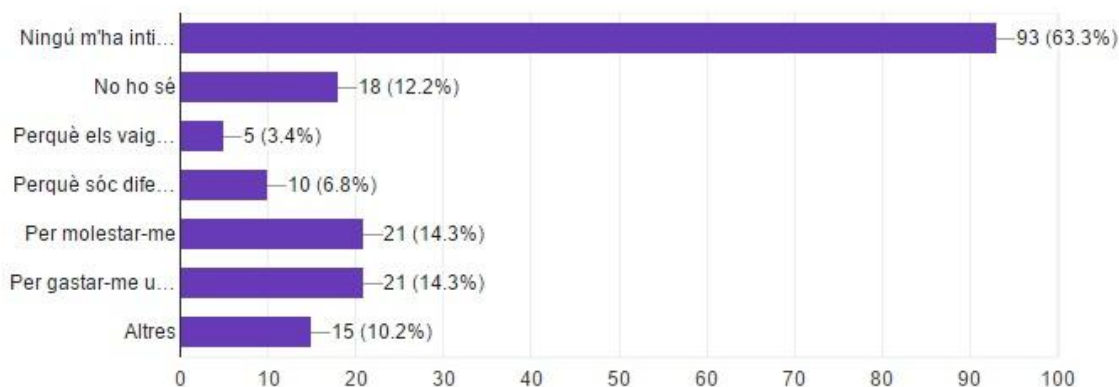


Figura 10. Resultats de la pregunta n.15

Els resultats ens mostren que d'aquells alumnes que han estat intimidats algun cop, un 14.3% creu que li han fet per molestar-lo o per fer-li una broma, un 12.2% no sap perquè, un 6.8% perquè creu que és diferent i un 3.4% perquè els va provocar.

Qui solen ser els que intimiden als seus companys?

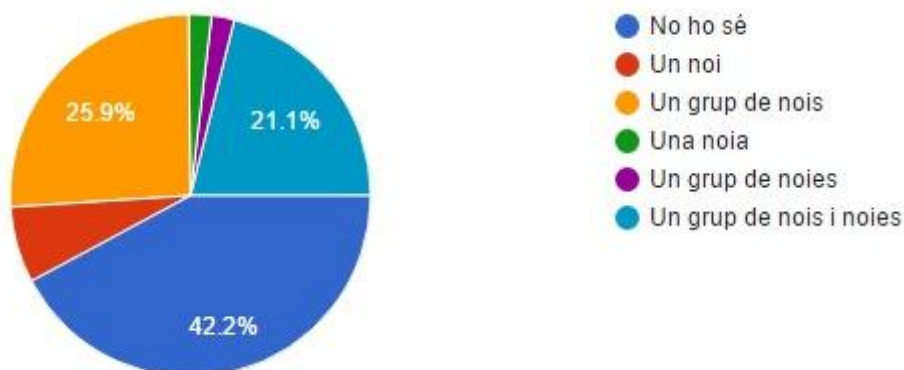


Figura 11. Resultats de la pregunta n.17

Mentre que un 42.2% dels enquestats afirma no saber qui és que sol assetjar als companys, un 25.9% diuen que són un grup de nois, un 21.1% un grup mixte de nois i noies, un 6.8% un noi, i un 2% una noia i un grup de noies.

En quins llocs se solen produir aquestes situacions d'intimidació o maltractament?

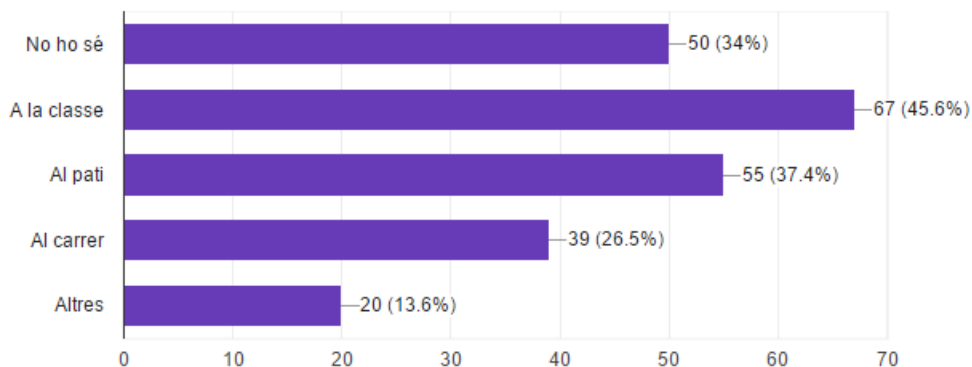


Figura 12. Resultats de la pregunta n.18

Un 45.6% de l'alumnat afirma que les situacions d'intimidació tenen lloc a classe, un 37.4% al pati i un 26.5% al carrer, fora del centre.

Series capaç d'intimidat a algun dels teus companys/es en alguna ocasió?

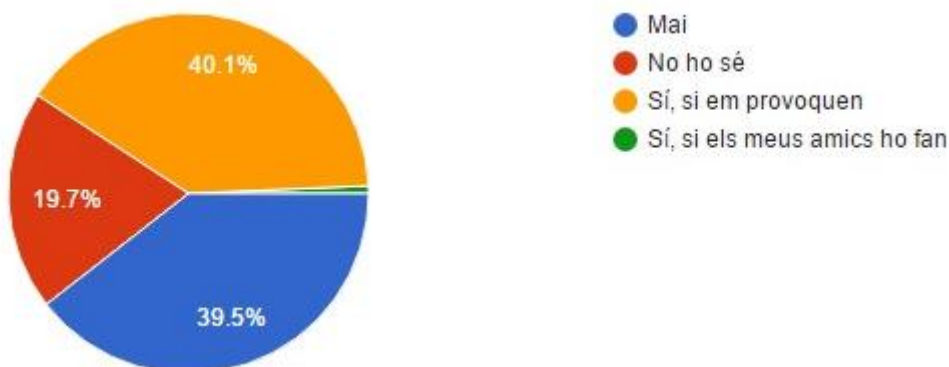


Figura 13. Resultats de la pregunta n.22

Tot i que un 39.5% respon que mai seria capaç d'intimidat algun company/a, observem que el 40.1% sí que ho faria si el provoquen i el 19.7% no ho sap. A més, trobem que el 0.7% ho faria si els seus companys/es ho fan.

Quants cops has participat en intimidacions cap als teus companys/es?

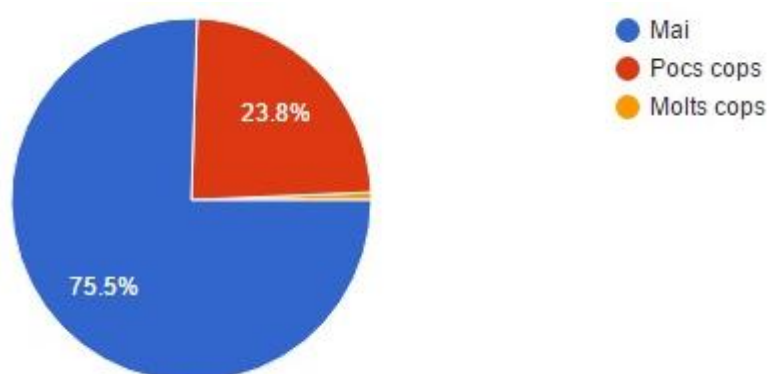


Figura 14. Resultats de la pregunta n.27

Dels enquestats, observem que un 75.5% mai ha participat en intimidacions, no obstant, un 23.8% afirma haver-ho fet pocs cops. I un 0.7% diu haver-ho fet molts cops.

Quines són, per a tu, les dues formes més freqüents d'intimidació o maltractament entre els teus companys?

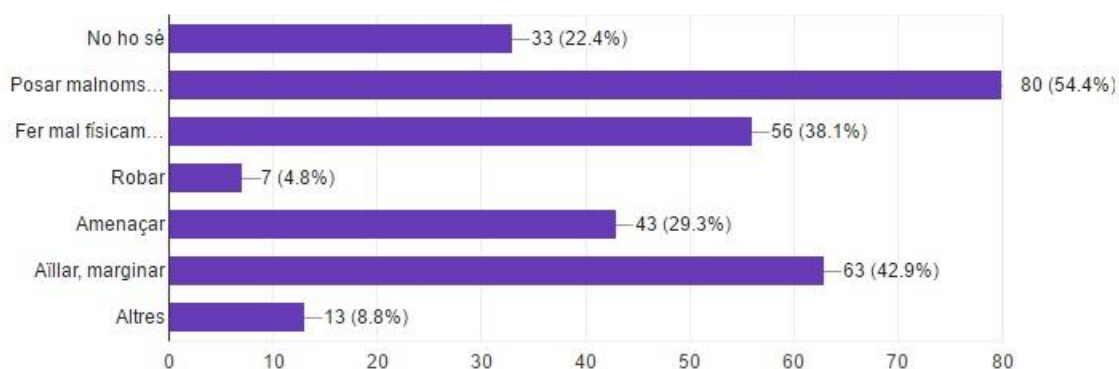


Figura 15. Resultats de la pregunta n.25

Observem que un 54.4% creu que la forma més freqüent d'intimidació és posar malnoms, seguida de l'aïllament i la marginació amb un 42.9%, fer mal físicament amb un 38.1% i amenaçar, amb un 29.3%.

Què sols fer quan un company/a intimida algú altre?



Figura 16. Resultats de la pregunta n.30

De les actuacions que es proposen, tot i que un 25.9% afirma no haver vist mai cap intimidació, un 19% intenta tallar la situació personalment, un 17% només mira, sense fer res, tot i que creu que hi haurà de fer alguna cosa, un 14.3% diu no fer res ja que no li interessa el tema, seguit del 9.5% que no sap què fa, el 8.8% que avisa algú per a que ho pari, el 4.8% no hi participa però creu que s'ho mereixen i el 0.7% diu participar-hi.

Què en penses dels nois i noies que intimiden a altres companys/es?

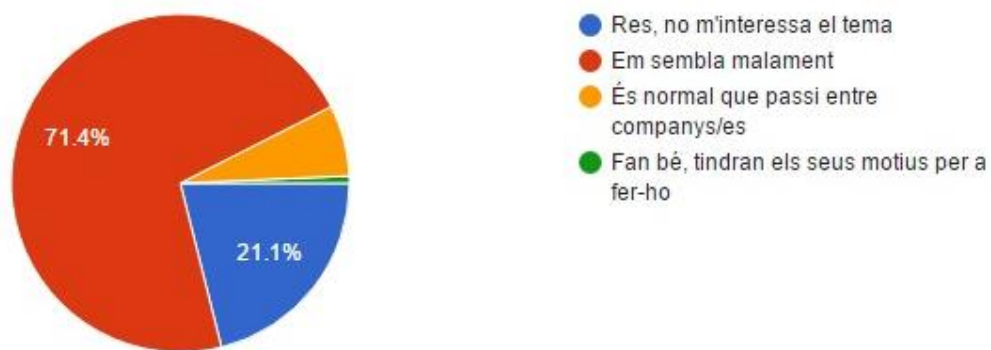


Figura 17. Resultats de la pregunta n.28

Els resultats ens mostren que a un 71.4% els sembla malament, un 21.1% afirma que no n'opina res, ja que no li interessa el tema, un 6.8% creu que és normal que passi entre companys/es i un 0.7% opina que fan bé, que tindran els seus motius per a fer-ho.

A quina classe estan els nois i noies que solen intimidar als seus companys?

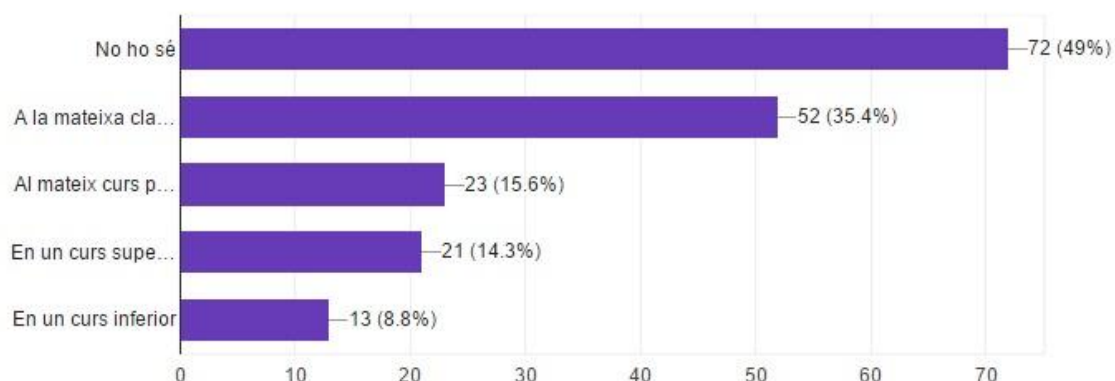


Figura 18. Resultats de la pregunta n.16

Mentre que el 49% de l'alumnat afirma no saber a quina classe pertanyen aquells que solen intimidar als seus companys, podem observar que un 35.4% creu que són de la mateixa classe. D'altra banda, un 15.6% diu que del mateix curs, però d'una altra classe, un 14.3% diu que es troben en un curs superior i un 8.8% en un curs inferior.

Si algú t'intimida, en parles amb algú del què està passant?

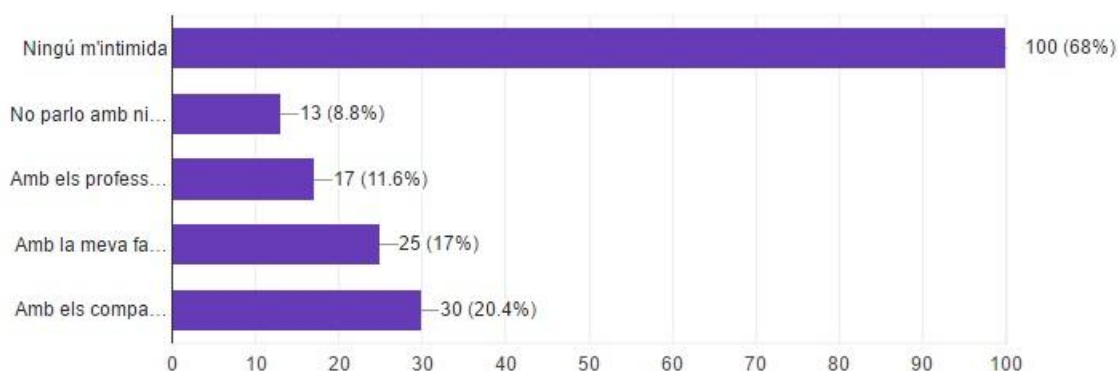


Figura 19. Resultats de la pregunta n.20

Dels que afirmen que han patit intimidació, un 20.4% en parla amb els companys, un 17% amb la seva família, un 11.6% amb els professors/es i un 8.8% no parla de la situació amb ningú.

Creus que al teu institut hi ha la disciplina que hi hauria d'haver?

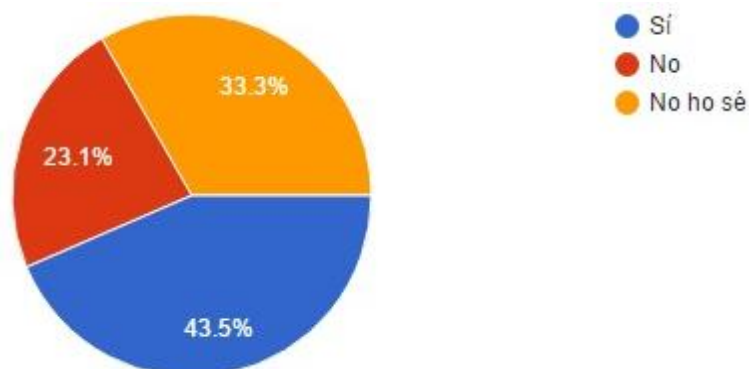


Figura 20. Resultats de la pregunta n. 31

Observem que mentre el 33.3% afirma no saber si hi ha disciplina al centre, el 43.5% diu que sí hi ha la disciplina que hi hauria d'haver enfront el 23.1% que ho nega.

	cops que t'han intimidat			Total
	mai	pocs cops	molts cops	
genere Masculí	62	21	5	88
Femení	43	13	1	57
Transexual	2	0	0	2
Total	107	34	6	147

Taula 3. Resultats segons variables Gènere i Cops que han estat intimidats

Els resultats ens indiquen que el 70% dels nois, el 75.4% de les noies i el 100% de l'alumnat transsexual afirmen no haver estat mai intimidats. No obstant, el 23.8% dels nois i el 22.8% de les noies sí diu haver-ho estat pocs cops; mentre que ho han estat molts cops un 5.7% ells i el 1.75% elles.

		formes més freqüents							Total
		no ho sé	posar malnoms	mal físic	robar	amençar	aïllar, marginar	altres	
genere	Masculí	22	22	19	2	12	11	0	88
	Femení	8	15	8	0	4	21	1	57
	Transexual	1	0	1	0	0	0	0	2
Total		31	37	28	2	16	32	1	147

Taula 4. Resultats segons variables Gènere i Formes més freqüents

Observem que entre els nois, el 25% creu que la forma més freqüents d'intimidació és posar malnoms, enfront del 26.3% de les noies. Pel que fa al mal físic, els nois l'escullen en 21.5% dels casos i les noies en el 14%. L'acció d'amençar compta amb el 13.6% d'ells i el 7% d'elles; mentre que un 12.5% dels nois i un 36.8% de les noies creuen que aïllar o marginar és una de les formes més freqüents.

		cops que t'han intimidat			Total
		mai	pocs cops	molts cops	
curs	Primer	29	9	3	41
	segon	25	10	2	37
	tercer	25	10	0	35
	quart	28	5	1	34
Total		107	34	6	147

Taula 5. Resultats segons variables Curs i Cops que han estat intimidats

En aquests resultats, podem veure que l'alumnat que afirma no haver estat mai intimidats es correspon al 70% a primer curs, 67.5% a segon, 71.4% a tercer i 82% a quart. Els que afirmen haver-ho estat pocs cops són el 21% a primer, 27% a segon, 28% a tercer i 14% a quart. Finalment, aquells que ho han estat molts cops són el 7.3% a primer, 5.4% a segon, cap a tercer i un 2.9% a quart.

		cops que t'han intimidat			Total
		mai	pocs cops	molts cops	
bons amics	cap	3	2	0	5
	1	3	2	0	5
	entre 2 i 5	54	21	3	78
	6 o més	47	9	3	59
Total		107	34	6	147

Taula 6. Resultats segons variables Bons amics i Cops que han estat intimidats

Podem observar que d'aquell alumnat que diu no tenir cap bon amic al mateix centre o tenir-ne un, el 60% diu que no l'han intimidat mai i un 40% que li han fet pocs cops. Dels que afirmen tenir entre 2 i 5 bons amics, un 69.2% afirma que mai l'han intimidat, un 26.9% diu haver-ho patit pocs cops i un 3.8% molts cops. Finalment, un 79.6% no ha estat intimidat mai, un 15.2% pocs cops i un 5% molts cops d'aquells que diuen tenir 6 bons amics o més.

		cops que t'han intimidat			Total
		mai	pocs cops	molts cops	
relació	bé	100	26	2	128
	ni bé ni malament	7	8	3	18
	malament	0	0	1	1
Total		107	34	6	147

Taula 7. Resultats segons variables Relació amb companys i Cops que han estat intimidats

De l'alumnat que diu tenir una bona relació amb els companys/es, un 78.1% afirma no haver estat intimidat mai, un 20.3% pocs cops i un 1.5% molts cops. D'aquells que diuen estar ni bé ni malament, un 38.8% no ha estat mai intimidat, un 44.4% pocs cops i un 16.6% molts cops. Finalment, dels que afirmen tenir una mala relació amb els seus companys/es, la totalitat afirma ser intimidat molts cops.

7. Anàlisi i discussió

Seguidament, un cop hem extret tots els resultats de les enquestes que ens ha respost tota la mostra, en farem un anàlisi per tal de contrastar-los amb totes aquelles aportacions de la teoria.

7.1. Mesures de l'assetjament al centre

Recordem que tal i com ens indica Olweus (2007) "un estudiant és assetjat o victimitzat quan està exposat de manera repetitiva a accions negatives per part d'un o més estudiants, sense capacitat per defensar-se".

Tenint en compte aquesta definició, compararem primerament els resultats d'assetjament generals, en aquest sentit, doncs, volem veure quina relació hi ha entre les mesures que ens presenten estudis especialitzats en el tema i aquells resultats que hem extret a partir de la nostra mostra.

L'estudi Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España d'Oñate i Piñuel (2007) va concloure que, a nivell de l'estat, un de cada quatre alumnes pateix assetjament a la seva escola, dades que es tradueixen en un 25%. Aquest percentatge, però, fa referència a alumnat de primària, ESO i batxillerat, aleshores, només ens fixarem en aquelles dades que indiquen assetjament a ESO, la qual es tradueix en un 16.4%. Els nostres resultats ens indiquen que, mentre el 72.8% no ha estat intimidat mai, sí ho han estat poques vegades un 23.1% i moltes vegades un 4.1% (veure Figura 7).

En aquest sentit, podem dir que les dades que extraïem no són molt semblants a les que ens aporta aquest estudi, ja que davant del percentatge d'alumnat que diu no haver patit mai assetjament trobem un 27.2% que afirma haver-lo patit almenys alguna vegada. Per tant, s'estableix una diferència d'un 10.8% entre els nostres resultats i els que presenta l'estudi d'Oñate i Piñuel. Les dades concretes a nivell de Catalunya també difereixen una mica, ja que segons l'Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya el percentatge mig s'estableix en l'11%, per tant, la diferència és molt major, concretament en un 16.2%. Una diferència similar

a la que ens trobem en comparar les dades amb les de Serrano i Iborra (2005) els que indiquen un percentatge del 14.5%.

Creiem que aquesta deferència està justificada en la quantitat de la mostra, ja que l'estudi Cisneros X abraça una mostra de 500.000 alumnes de 14 comunitats, en canvi, la nostra mostra és de $n=147$ d'un sol centre.

Aquest estudi també remarca la diferència entre els percentatges segons gènere, és a dir, estableix una diferència del 3% entre els resultats segons si són noies o nois, essent del 21% i el 24% respectivament. En el nostre estudi, hem pogut observar que les dades també marquen una diferència. D'una banda, hi ha un 23.8% dels nois i un 22.8% de les noies que afirmen haver estat intimidats pocs cops, mentre que un 5.7% dels nois i un 1.75% de les noies afirmen haver-ho estat molt cops (veure Taula 3). Tant dels primers resultats, com dels segons, observem que hi ha una diferència entre els dos gèneres, la qual és de l'1% en el primer cas i del 3.95% en el segon cas. Quan tenim en compte el resultat total, tot ajuntant les dades d'aquells alumnes que en algun cas han patit intimidacions, és a dir, sumem els dos casos, observem que la diferència entre gèneres és del 4.95%.

Tot i que els percentatges de diferència entre gèneres no són exactament iguals als que ens presenta l'estudi, sí podem dir que entre el gènere masculí hi ha més situacions d'assetjament que entre el gènere femení, dades que ens confirmen Serrano i Iborra (2005) i Defensor del Pueblo (2007).

Cisneros X (Oñate i Piñuel, 2007) també ens fa una divisió segons l'assetjament entre els diferents cursos de l'ESO. D'aquesta forma, ens indica que a l'etapa de secundària, en el primer curs hi ha un 23% d'assetjament, a segon un 18.8%, a tercer un 14.1% i a quart un 10%. Les nostres dades ens mostren que afirmen haver-ho estat pocs cops el 21% de l'alumnat de primer, el 27% a segon, 28% a tercer i 14% a quart. D'altra banda, aquells que ho han estat molts cops representen el 7.3% a primer, 5.4% a segon, cap a tercer i un 2.9% a quart (veure Taula 5).

Tot i que els percentatges no són iguals als que ens presenten els autors, sí trobem una concordança i relació entre les dades que ens ofereixen i les

que extraïem nosaltres en el sentit que a mesura que passen els cursos l'assetjament és menor (Oñate i Piñuel, 2007; Defensor del Pueblo, 2007). D'aquesta forma, si sumem els resultats de tots aquells alumnes que diuen haver patit algun cop una situació d'aquest tipus, trobem que a primer d'ESO el percentatge és de 30.3%, un 32.4% a segon, del 28% a tercer i del 16.9% a quart. Tot i que entre el primer curs i el segon observem que els percentatges són molt similars, sí podem veure una diferència amb els dos últims cursos d'ESO, ja que els percentatges baixen fins a un 55% si comparem les dades del primer curs i les del quart.

De fet, un 40.8% de l'alumnat creu que hi ha alumnes que pateixen algun tipus d'assetjament al centre (veure Figura 6). En aquest sentit, les nostres dades semblen més esperançadores que les que ens aporta l'Enquesta de convivència i seguretat a Catalunya, qui ens marca que el 80% dels alumnes perceben que hi ha companys assetjats al centre.

7.2. Rols de l'assetjament al centre

Pel que fa als rols, recordem que hi ha diversos autors que en fan classificacions segons la seva intervenció o no en les situacions d'assetjament. En termes generals, hi trobaríem els agressors, que són aquells que perpetren l'acció i les víctimes, que són els individus que la reben; tenint de cadascun d'aquests rols la versió activa o passiva segons com executen i reben les accions (Del Rey i Ortega, 2007; Castro, 2011). D'altra banda, Salmivalli et al. (1996) hi afegixen els reforçadors, que són aquells que no intervenen de forma directa però se n'enriuen, els seguidors, que són els que s'uneixen a l'assetjament un cop aquest s'ha iniciat, els defensors, que són els que donen ajuda a la víctima i els estranys, qui no tenen res a veure amb la situació. A més, per a Pepler, Craig i Roberts (1998) el rol de reforçador inclou aquells individus que observen i no hi fan res.

Rol	Acció	Autor
Agressor	Inicien l'acció (actius)	Castro, 2011
	La segueixen i animen (passius)	Del Rey i Ortega, 2007
Víctima	Rep l'assetjament i s'aïlla (passiva)	Castro, 2011 Del Rey i Ortega, 2007
	Rep l'assetjament però té conductes impulsives (activa)	Wolke et al., 2000
Reforçadors	No participa però anima la situació	Salmivalli et. al, 1996
	Observen però no tenen cap intervenció	Pepler, Craig i Roberts, 1998
Seguidors	S'uneixen a la situació un cop ha comença	Salmivalli et. al, 1996
Defensors	Ajuden la víctima	Salmivalli et. al, 1996
Estranys	No tenen res a veure amb la situació	Salmivalli et. al, 1996

Taula 8. Resum dels rols en les situacions d'assetjament. Font: Elaboració pròpia

L'estudi del Defensor del Pueblo (2007) ens indica que un 7.6% dels enquestats afirmava ser agressor. En el nostre cas, observem que tot i que el 75.5% no ho ha estat mai, un 23.8% afirma haver-ho estat pocs cops i un 0.7% molts cops (veure Figura 14). Tot i que difereix molt quant a percentatge es refereix, ens trobem en que pràcticament un 25%, és a dir, un de cada 4 alumnes, ha intimidat almenys en alguna ocasió a algun company o companya.

Respecte a la resta de rols que ens presenten els autors, en el nostre estudi podem identificar-los. D'una banda, el 19% respon que intenta tallar la situació personalment i un 9.5% avisaria a algú per aturar-ho, per tant, podríem identificar aquests percentatges com a rol de defensors (Salmivalli et. al 1996), és a dir, aquell que en presenciar l'acció intenta fer-hi alguna cosa. Un 17% afirma que només mira, no fa res, però pensa que hauria de fer-hi alguna cosa al respecte, un 14.3% que mira i no fa absolutament res i un 4.8% que no hi participa però creu que les víctimes s'ho mereixen,

aquests casos els relacionem amb els reforçadors (Salmivalli et. al, 1996) ja que tot i no animar la situació, sí permeten que es segueixi ja que no hi intervenen de cap manera.

D'altra banda, observem que el rol d'estrany (Salmivalli et. al, 1996) l'ocupen un 25.9%, que són els que mai han vist que intimidin a cap company/a. I, finalment, el rol de seguidor (Salmivalli et. al, 1996) el trobem en un 0.7%, que és aquell que respon que hi participa quan els altres comencen l'acció.

Oñate i Piñuel (2007) ens diuen que els autors de l'assetjament solen ser companys/es de la mateixa classe en un 18.65%. En el nostre cas, el 35.4% diu que els agressors són de la mateixa classe i el 15.6% del mateix curs però de classes diferents (veure Figura 18). Aquestes dades ens donen informació sobre que la majoria dels agressors són del mateix curs.

A més a més, el rol d'agressor l'ocupen en un 25.9% un grup de nois, seguit per un 21.1% que es correspon a un grup mixt de nois i noies (veure Figura 11). Aquestes dades, doncs, ens indiquen altre cop el predomini del gènere masculí entre els agressors (Serrano i Iborra, 2005; Defensor del Pueblo, 2007).

7.3. Manifestacions de l'assetjament al centre

Cisneros X (Oñate i Piñuel, 2007) ens estableix l'acció de posar malnoms com a forma més freqüent d'assetjament amb un percentatge del 13.3%. Els nostres resultats també col·loquen el posar malnoms en primera posició amb un 54.4%.

De fet, les agressions més freqüents són les verbals, seguides per l'agressió indirecta i exclusió social; és a dir, l'assetjament emocional és superior al físic (Defensor del Pueblo, 2007; Serrano i Iborra, 2005). Els nostres resultats concorden amb aquesta afirmació ja que en primer lloc es situa el posar malnoms, seguit per l'aïllament i la marginació i quedant en tercer lloc el fer mal físic (veure Figura 15).

Cal dir que el gènere masculí es relaciona amb accions més físiques i l'assetjament directe, mentre que són les noies les que duen a terme un assetjament indirecte (Projecte de Convivència, 2012; Defensor del Pueblo, 2007; Smith, 2004).

Aquest fet entre les diferències en les formes i comportaments més freqüents d'assetjament segons el gènere el podem observar amb els nostres resultats. Tot i que posar malnoms comparteix un percentatge molt semblant entre nois i noies (un 25% i un 26.3% respectivament), trobem que els nois opten més per l'atac físic, un 21.5%, que les noies, que ho fan en un 14%. Contràriament, l'assetjament indirecte i d'exclusió social, com ara l'opció d'aïllament i marginació, són elles les que presenten un percentatge més elevat, un 36.8% davant el 12.5% del gènere masculí (veure Taula 4).

D'altra banda, aquestes manifestacions, segons Serrano i Iborra (2005) se solen dur a terme al pati de l'escola en un 71.3%, seguit de les que tenen lloc a la classe amb un 60.5% i les que succeeixen als voltants del centre, amb un 52.7%. Els nostres resultats, en aquest sentit, col·loquen en primer lloc la classe, amb un 45.6%, seguit del pati, amb un 37.4% i del carrer, 26.5% (veure Figura 12). Aquest fet ens indica que aquestes accions se solen dur majoritàriament dins del recinte escolar.

7.4. Causes de l'assetjament

Tal i com ens indiquen Loredó, Perea i López (2008), durant l'etapa de l'adolescència és molt important el sentiment de pertinença dins el grup, de tal forma que esdevé essencial ser part d'un grup. En aquesta línia, aquells individus que solen presentar poques relacions amb els companys/es i que a més, són de baixa qualitat, poden esdevenir un model de víctima i/o en són ja víctimes (Smith, 2004).

Així, en el centre, aquells alumnes que afirmen no tenir cap bon amic al centre o tenir-ne només un, un 40% han estat intimidats alguna vegada; els que responen tenir-ne entre 2 i 5, ho han estat el 26.9% i els que diuen

tenir 6 o més bons amics, ho han patit un 15.2% (veure Taula 6). A més, pel que fa a la qualitat de les relacions amb els companys/es, les nostres dades ens indiquen que els que afirmen tenir una bona relació, un 20.3% ha estat intimidat algun cop, mentre que els que escullen l'opció de ni bé ni malament, ho han estat un 44.4% (veure Taula 7). Hem d'accentuar el cas que ens marca que aquell individu que afirma dur-se malament amb els companys ha estat intimidat molts cops.

Observant aquestes dades, veiem que podem lligar el que els autors anteriors ens afirmen amb el què ens trobem al centre. I és que sí es compleix que tenir poques relacions d'amistat i que aquestes siguin de baixa qualitat es relaciona amb l'assetjament.

Com a situació de risc per a l'assetjament, Nabuzoka (2000, citat a Smith, 2004) ens parla de les diferències particulars. No obstant, en els nostres resultats, aquest indicador ocupa el segon lloc amb un 6.8%. Trobaríem en primer lloc amb un 14.3% aquells que creuen que els han intimidat per molestar-los o per fer-los-hi una broma (veure Figura 10).

Per altra banda, Smith (2004) també afegeix la relació amb l'entorn familiar com a factor de risc en el cas que aquesta sigui de protecció o sobreprotecció, ja que l'individu es torna més tímid i com a conseqüència també té menys relacions. Aquest cas és el que ens explica Joan, professor d'Educació Física del centre en demanar-li sobre si s'han trobat algun cas d'assetjament. L'individu que patia intimidacions i burles per part d'alguns dels companys ja venia d'un altre centre, del qual havia marxat pels mateixos problemes. La situació que van observar des del centre era que la mare sempre el recollia a l'escola i renyava a la resta de companys que no es portaven amb l'alumne en concret.

“Els companys no volien ser amics de l'individu després que la mare sempre els renyés i els avisés en sortir de l'escola. Això feia que no tingués amics i a més a més, també li costava molt fer-los, era molt tímid”.

Joan, professor d'Educació Física

Podem veure que, almenys en el cas que ens expliquen, la sobreprotecció familiar sí esdevé un factor de risc que pot afavorir l'exclusió social de l'individu.

Un altre factor que ens proposen Loredó, Perea i López (2008) és l'escola, la qual es responsable de transmetre valors positius i de bona conducta. Aquest factor nosaltres l'hem relacionat amb la disciplina al centre. De fet, l'Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya (2012) afirma que el 40% dels enquestats troba que hi ha menys disciplina en el seu centre de la que hi hauria d'haver. A més a més, Oñate i Piñuel (2007) també parlen de la falta de disciplina en els centres com a factor que afavoreix en el desencadenament de les situacions d'assetjament. En el nostre cas, és el 23.1% que afirma no haver-hi la disciplina que toca en el centre. No obstant, el 43.5% creu que sí (veure Figura 20).

De fet, Loredó, Perea i López (2008) ens recalquen que són els factors individuals els que acabaran marcant la resposta conductual davant del fenomen de l'assetjament, de si es genera o es pateix algun tipus de violència. Creiem convenient relacionar en aquesta afirmació les opinions de l'alumnat envers la problemàtica de l'assetjament. Així, tot i que al 71.4% els sembla malament que els companys intimidin a altres, un 21.1% mostra indiferència afirmant que no li interessa el tema. D'altra banda, el 6.8% creu que és normal que passi entre companys i el 0.7% creu que fan bé perquè tindran els seus motius per a fer-ho (veure Figura 17). Observant aquests resultats, podem veure que tot i que la majoria no hi està d'acord i li sembla que no està ben fet, hi ha un percentatge alt qui prefereix no opinar sobre el tema o creu que és un fenomen normal.

A més, dades que hi tenen a veure són les que extraïem sobre si serien capaços d'intimidat a algun company/a. I és que encara que un 39.5% afirma que no ho faria mai, un 40.1% sí ho faria si se sentís provocat, un 19.7% no ho sap i un 0.7% sí si els seus amics ho fan (veure Figura 13).

Per tant, si ho lliguem amb el què ens diuen Loredó, Perea i López (2008), si la resposta a l'assetjament acaba essent personal i individual, és probable que aquells que hi tenen una opinió neutra o que fins i tot es veurien

capaços de fer-ho puguin esdevenir en algun moment agressors en una situació.

7.5. L'assetjament des de l'Educació Física al centre

De l'entrevista realitzada a Joan, professor d'Educació Física del centre participant a l'estudi, i a partir dels seus coneixements, vivències i experiències, analitzarem la funció de l'educació física en l'assetjament escolar.

Primer de tot, hem pogut observar que personalment i a nivell d'escola, no es troben amb situacions d'assetjament freqüentment. És més, només en destaca dos casos, ja tancats, que es van produir fa més d'un any.

En aquesta situació, i si ho comparem amb les dades extretes a partir dels qüestionaris, veiem que no concorda, ja que entre l'alumnat sí n'hi ha que afirmen haver estat intimidats a l'escola i un 5.4% diu estar-hi amb freqüència.

El que opina Joan és que sí que alguna vegada hi ha situacions de comportaments negatius a classe, però que es resolen en el mateix moment i no s'observa que siguin repetitius. No obstant, el fet que només estiguis amb un grup dues hores a la setmana no deixa que puguis tenir-ne un seguiment exhaust de les relacions entre tots ells.

“Només tinc els grups dues hores a la setmana, cosa que no em permet veure si aquests comportaments es repeteixen o perduren. A la següent sessió no es solen repetir els comportaments i per això no observo cap situació d'assetjament. Tot i així, l'Educació Física podria ser un bon espai per a observar aquestes situacions ja que entre ells tenen un contacte diferent i més directe i se senten més lliures.”

Joan, professor d'Educació Física

En aquest sentit, i si hi relacionem les fases de l'assetjament que ens proposen Oñate i Piñuel (2007) podríem dir que algun dels cops en que hi

ha mals comportaments s'hi identificaria l'incident desencadenant, el qual donaria peu al procés d'assetjament, el qual sí presenta situacions repetitives i constants (Olweus, 2007; Loredó, Perea i López, 2008; Enríquez i Garzón, 2015; Cerezo, 2001).

No obstant, tot i no observar conductes d'assetjament, es procura crear un bon clima de classe:

“Intento jugar amb la formació de grups. Sí és veritat que dins un grup classe s'estableixen diferents relacions i es creen subgrups, és per aquesta raó que a les meves sessions intento fer els grups de forma que tothom es pugui conèixer i treballar còmodament, evitant deixar més sols aquells que tenen menys relacions d'amistat i combinant rols dins els grups”.

Joan, professor d'Educació Física

En demanar-li sobre la formació que reben i en com es tracten els possibles casos de mal comportament entre els alumnes se'ns diu que no hi ha cap formació específica per a solucionar-ho. Del que sí disposen és del Protocol de la Generalitat i del Pla de Convivència de l'escola, ambdós especificats anteriorment. Documents que els donen eines per a treballar casos i situacions que puguin aparèixer a l'aula.

En aquest sentit, doncs, trobem a faltar formació específica que permeti prevenir, detectar i intervenir en situacions d'assetjament. Tal i com ens indiquen Pérez, Ramos i Serrano (2016), és de gran importància que el professorat tingui una orientació més específica en temes d'assetjament. I de fet conclouen que la formació és insuficient i seria necessària donar-hi empenta. Oñate i Piñuel (2007) també destaquen la importància de detectar aquestes situacions a temps, per poder-les tractar de forma més eficient i eficaç.

Una de les propostes que ens aporta Joan és la mediació entre companys. És a dir, establir un protocol que utilitzés la mediació entre els propis companys/es per a resoldre aquestes situacions.

"A vegades quan avises o renyes en situacions de mals comportaments, en aquesta edat, trobes o et dona la sensació que no et fan cas o els és igual el què els diguis. En canvi, l'opinió dels seus propis companys és més important".

Joan, professor d'Educació Física

Per tant, tal i com ens diuen Loredo, Perea i López (2008), durant l'adolescència és essencial tenir un grup i el sentiment de pertinença s'accentua. Per tant, buscar una mediació entre companys faria que les opinions d'ells mateixos agafessin més importància i més pes. De fet, si observem la Figura 19, veiem que aquells alumnes que han estat intimidats un 20.4% en parla amb els propis companys abans que no pas amb la família (17%) o el professorat (11.6%).

8. Conclusions

Un cop hem analitzat tots els resultats i els hem pogut relacionar i discutir amb allò que ens aportava la teoria, hem de constatar si hem pogut assolir aquells objectius que ens vam establir en iniciar l'estudi.

Recordem que els objectius establerts eren:

1. Determinar i analitzar l'índex d'assetjament escolar durant d'etapa de secundària en el centre participant.
2. Conèixer els mètodes, recursos i actuacions del centre tant per a la prevenció de l'assetjament com per a resoldre situacions específiques d'assetjament.
3. Analitzar el paper de l'Educació Física entorn la problemàtica

Pel que fa al primer objectiu, gràcies a les enquestes que s'han pogut realitzar al centre participant, hem pogut establir l'índex d'assetjament que hi ha en el mateix. A més a més, hem pogut analitzar-ne les diferents variables i obtenir-ne els corresponents resultats. Aquest fet ens ha permès fer un exhaust anàlisi de les dades més quantitatives sobre l'assetjament escolar en el centre.

També, i a partir de les dades que ens ha aportat la teoria i els diferents estudis ja realitzats sobre aquest fenomen, hem pogut comparar les nostres dades amb les que ens presenten diferents autors experts.

Si fem referència al segon objectiu, hem pogut recollir aquells documents que estableixen protocols i donen eines al professorat quant a resolució de problemes d'assetjament. D'aquests documents, hem pogut veure que n'hi ha que venen donats des de la Generalitat i d'altres que són d'elaboració pròpia i adaptada al mateix centre, com ara el Pla de Convivència.

No obstant, tot i tenir aquests documents, el fet de no detectar cap situació d'assetjament, no s'han dut a terme actuacions ni intervencions. Tot i així, almenys des de l'àrea d'Educació Física, tampoc es realitzen accions de prevenció a partir del què ens diuen aquests documents.

Finalment, del tercer objectiu, podem dir que des de l'Educació Física del centre és difícil detectar situacions d'assetjament. No obstant, tot i que no

hi ha formació específica en aquesta temàtica, sí s'intenta crear un bon clima a l'aula per prevenir aquest tipus de situacions, encara que, tal i com s'ha dit, no es segueix conscientment indicacions de prevenció que indiquen els documents sobre Protocols o el Pla de Convivència. Per tant, la formació específica sobretot en prevenció i detecció de situacions d'assetjament és escassa.

Com a conclusió final, podem dir que l'estudi sí ens ha permès analitzar la realitat del fenomen dins el centre. Tot establint-ne dades concretes i observant que la prevenció i la detecció són camps que s'haurien de millorar. No obstant, hem pogut concloure que la mediació entre iguals podria ser-ne una bona solució tenint en compte les dades recollides i en la importància de les opinions i de les relacions amb els altres durant aquesta etapa en concret.

A més a més, creiem que també cal una formació a l'alumnat sobre aquest tema. Observant les dades, ens adonem que a molts no els interessa o els és igual, cosa que traduïm en una mena d'ignorància envers l'assetjament. Per això, trobem que la formació no només hauria d'estar encarada al professorat, sinó també als alumnes per fer-los conscients de la gravetat de l'assetjament i així també en puguin ser participants en prevenir, detectar i intervenir en les situacions que es puguin donar.

8.1. Limitacions

Tot i que amb els resultats que hem obtingut finalment hem pogut assolir els diferents objectius proposats, podem dir que sí hem tingut una limitació important durant l'estudi.

Aquesta limitació fa referència a la mostra. En un principi, la intenció era obtenir una mostra molt més gran, per tal de fer un anàlisi més exhaustiu i obtenir dades més concretes. No obstant, la resposta dels diferents centres ha estat negativa, cosa que ens ha conduït a realitzar l'estudi d'un sol centre, cosa que ens aporta una mostra molt més petita de la que havíem volgut des d'un principi.

No obstant, hem pogut fer un estudi més focalitzat en un centre i d'aquesta forma extreure'n unes dades molt concretes, per això també agraïm la seva participació.

8.2. Perspectives de futur

Aquest Treball Final de Màster, tal i com s'ha especificat en la introducció, s'escull amb el propòsit d'analitzar per poder entendre i actuar enfront una realitat com és l'assetjament escolar.

Un cop hem extret totes les dades i hem observat quina és i com és aquesta realitat en el centre escollit hem vist que dins el mateix centre és difícil detectar aquest tipus de situacions, no obstant, també hem pogut observar que la mediació entre iguals pot ser una bona solució quant a intervenció.

És per aquest motiu que seria interessant poder establir un protocol de medicació específic dins el centre en el qual els mateixos alumnes es formessin en prevenció, detecció i intervenció en situacions d'assetjament. Per tant, es proposaria una mena de formació a l'alumnat que el fes conscient de què és l'assetjament, què suposa i què s'hi podria fer per a solucionar-lo.

Accions en aquest sentit, com que sabem que les hores de classe estan molt atapeïdes, donarem importància a les hores de tutoria on es podrien fer debats sobre l'assetjament i aportar aquestes informacions que els puguin fer reflexionar i aprendre. D'altra banda, també s'optaria per l'Educació Física com àrea a partir de la qual podríem treballar aquesta temàtica, tot utilitzant la competència social i ciutadana com a guia i amb metodologies que apostessin pel treball en equip i la cooperació.

9. Bibliografia

- Asociación No al Acoso Escolar (2017). Consultat 4 maig 2017, des de <https://www.noalacoso.org/>
- Castillo, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(4), 415-428.
- Castro, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 2(74), 242-249.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Defensor del Pueblo (2007). Informes estudios y documentos. Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid
- Del Rey, R.; Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R.; Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Enríquez, M. F.; Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 1(10), 219-234.
- Fundació FC Barcelona (2017). *Manifest Alan*. Consultat 18 maig 2017, des de <https://fundacio.fcbarcelona.cat/contraelbullying>
- Fundación ANAR (2017). Consultat 5 maig 2017, des de <https://www.anar.org/>
- Hawker, D. S. J.; Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo

- Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (2003). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Loredó-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., & López-Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 4(29), 210-214.
- Marín, A.; Reidl, L. (2013). Validación Psicométrica Del Cuestionario "Así Nos Llevamos En La Escuela" Para Evaluar El Hostigamiento Escolar (Bullying) En Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 56(1), 11-36.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. Dins: Juvonen, J.; Graham, S. (coord). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (p.3-20). Londres: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2007). *Acoso Escolar: hechos y medidas de intervenciones. Ponència presentada a l'Encuentro Europeo por la Convivencia*. Madrid. Consultat 30 novembre 2016, des de http://www.educa.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf
- Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora-Merchán, J. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R.; Monje, M.; Córdoba, F. (2009). La actualidad de los modelos legislativos de convivencia. Un metaanálisis. *Educar*, 43, 81-91.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A.; Mora, J. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales.
- Oñate, A.; Piñuel, I. (2007). *Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Pedreira, A.; Cuesta, B.; de Luna, B. (2011). Acoso Escolar. Bullying. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 52(13).

- Pepler, D. J.; Craig, W. M.; Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and non aggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 55-76.
- Pérez, A.; Ramos, G.; Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 1(52), 51-70.
- Programa KiVa (2017). Consultat 21 maig 2017, des de <http://www.kivaprogram.net/>
- Projecte MARTA (2017). Consultat 18 maig 2017, des de <https://www.facebook.com/projecteMARTA/>
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder
- Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectivas en Psicología*, 1(13), 11-20.
- Roland, Erling (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44.
- Salmivalli, C.; Lagerpetz, K.; Bjorkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Serrano, A.; Iborra, I. (2005). "Informe Violencia entre compañeros en la escuela." Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 3(9), 98-103.
- Smith, P. K.; Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive behavior*, 26, 1-9.
- VVAA (2006). Informe del Departament d'Ensenyament sobre l'Enquesta de convivència escolar i seguretat de Catalunya 2005-2006. Generalitat de Catalunya.
- VVAA (2012). Informe del Departament d'Ensenyament sobre l'Enquesta de convivència escolar i seguretat de Catalunya 2011-2012. Generalitat de Catalunya.
- VVAA (2012). Projecte de convivència i èxit educatiu. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Setembre, 2012.

- Wolke, D.; Woods, S.; Bloomfield, L.; Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 989-1002.

10. Annexes

10.1. Annex 1. Carta de presentació i qüestionari

Carta de presentació

Benvolgut/da,

El meu nom és Laia Anguita i Mora i sóc estudiant del Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Formació Professional de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

En el marc del Treball de Final de Màster que he de realitzar, he escollit fer un estudi sobre l'assetjament escolar en l'etapa de secundària. És per aquesta raó que el propòsit d'aquesta carta és demanar-vos la col·laboració en l'estudi que es durà a terme.

Els objectius d'aquest es resumeixen en:

- Conèixer els mètodes, recursos i actuacions dels centres tant per a la prevenció com la intervenció en situacions d'assetjament escolar
- Determinar l'índex d'assetjament escolar durant l'etapa de secundària
- Analitzar el paper de l'Educació Física entorn l'assetjament escolar

En l'estudi hi participen diferents centres on s'hi imparteixen els estudis d'ESO i es recullen dades de tots els cursos de l'etapa, des de primer fins a quart.

Cal dir que les dades són totalment anònimes, tant dels estudiants que hi participen com del centre. D'aquesta manera, els resultats finals obtinguts es presentaran de forma general sense especificar el nom del centre; es donaran resultats a partir de variables com ara el gènere o l'edat. Es realitza d'aquesta forma per garantir la privacitat del centre i, sobretot, de l'alumnat. Un cop finalitzat l'estudi i si el centre hi està interessat, es fa un lliurament d'una còpia del Treball Final de Màster i un informe complet de les dades recollides del centre.

A continuació, es presenta el model de qüestionari que l'alumnat hauria de respondre per a la participació en l'estudi.

Agrairia molt la vostra participació.

Qüestionari

Sóc la Laia Anguita i estic realitzant el Treball Final de Màster, a la Universitat de Vic, sobre l'assetjament escolar durant l'etapa de secundària. És per aquesta raó que és tan important que responguis el següent qüestionari de la manera més SINCERA possible. El qüestionari té 30 preguntes, cal que escullis NOMÉS una opció, a excepció d'aquelles preguntes on et deixi escollir-ne més d'una, i trigaràs només 5 minuts a completar-lo.

Has de tenir en compte que:

- És totalment ANÒNIMA
- NO és un examen
- Escull només una opció, a excepció de les preguntes on et marqui que pots escollir-ne més d'una

Moltes gràcies per la teva participació! És molt important per a aquest estudi!

Gènere: Masculí Femení Transexual

País de procedència:

Curs:

1. Amb qui vius?

- a. Amb el pare i la mare
- b. Només amb un d'ells
- c. Amb altres familiars
- d. Altres:

2. Quants germans tens?

- a. Cap
- b. 1
- c. 2
- d. 3 o més

3. Com et trobes a casa teva?
 - a. Bé
 - b. Ni bé ni malament
 - c. Malament

4. Assenyala quines d'aquestes situacions passen a casa teva (pots escollir més d'una resposta):
 - a. Discussions
 - b. Festes
 - c. Baralles
 - d. Cap de les anteriors
 - e. Altres:

5. Com et portes amb la majoria dels teus companys i companyes?
 - a. Bé
 - b. Ni bé ni malament
 - c. Malament

6. Quants bons amics (amics i amigues de veritat) tens a l'institut?
 - a. Cap
 - b. 1
 - c. Entre 2 i 5
 - d. 6 o més

7. Quants cops t'has sentit sol o sola a l'hora del pati perquè els teus amics no han volgut estar amb tu ?
 - a. Mai
 - b. Pocs cops
 - c. Molts cops

8. Creus que hi ha alumnes intimidats o maltractats al teu institut?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. No ho sé/ no contesto

9. Creus que hi ha alumnes intimidats o maltractats a la teva classe? És a dir, nois o noies que pateixen burles, als quals deixen de banda, roben, peguen o amacen, sovint?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. No ho sé/ no contesto

10. Quants cops t'han intimidat o maltractat alguns dels teus companys o companyes?

- a. Mai
- b. Pocs cops
- c. Molts cops

11. Si els teus companys t'han intimidat en alguna ocasió, des de quan es produeixen aquestes situacions?

- a. Ningú m'ha intimidat mai
- b. Des de fa una setmana
- c. Des de fa un mes
- d. Des d'inici del curs
- e. Des de sempre

12. Hi ha algú que t'intimidi amb freqüència?

- a. No
- b. Sí

13. Si t'han intimidat en alguna ocasió, per què creus que ho han fet? (pots escollir més d'una resposta).

- a. Ningú m'ha intimidat mai
- b. No ho sé
- c. Perquè els vaig provocar
- d. Perquè sóc diferent a ells
- e. Perquè sóc més dèbil
- f. Per molestar-me
- g. Per gastar-me una broma
- h. Altres:

14. A quina classe estan els nois i noies que solen intimidar als seus companys? (pots escollir més d'una resposta).

- a. No ho sé
- b. A la mateixa classe
- c. Al mateix curs, però en una altra classe
- d. En un curs superior
- e. En un curs inferior

15. Qui solen ser els que intimiden els seus companys o companyes?

- a. No ho sé
- b. Un noi
- c. Un grup de nois
- d. Una noia
- e. Un grup de noies
- f. Un grup de nois i noies

16. En quins llocs es solen produir aquestes situacions d'intimidació o maltractament? (pots escollir més d'una resposta).

- a. No ho sé
- b. A la classe
- c. Al pati
- d. Al carrer
- e. Altres:

17. Qui sol parar les situacions d'intimidació?

- a. No ho sé
- b. Ningú
- c. Algun professor
- d. Algun company/a

18. Si algú t'intimida, en parles amb algú del què està passant? (pots escollir més d'una resposta)

- a. Ningú m'intimida
- b. No parlo amb ningú
- c. Amb els professors
- d. Amb la meva família
- e. Amb els companys/es

19. Et sembla que necessites ajuda per evitar que altres alumnes et tractin malament?

- a. Sí, molta ajuda
- b. Sí, força ajuda
- c. Sí, una mica d'ajuda
- d. No, no necessito ajuda
- e. NS/NC
- f. No m'han tractat malament o només en broma

20. Series capaç d'intimidat a algun dels teus companys/es en alguna ocasió?

- a. Mai
- b. No ho sé
- c. Sí, si em provoquen
- d. Sí, si els meus amics ho fan
- e. Altres raons:

21. Si has intimidat a algun dels teus companys/es, algú t'ha dit alguna cosa al respecte? (pots escollir més d'una resposta)

- a. No he intimidat a ningú
- b. Ningú m'ha dit res
- c. Sí, als meus professors els ha semblat malament
- d. Sí, a la meva família li ha semblat malament
- e. Sí, als meus companys/es els ha semblat malament

- f. Sí, els meus professors m'han dit que estava bé
- g. Sí, la meva família m'ha dit que estava bé
- h. Sí, els meus companys/es m'han dit que estava bé

22. Si has participat en situacions d'intimidació cap als teus companys/es, per què ho has fet? (pots escollir més d'una resposta)

- a. No he intimidat a ningú
- b. No ho sé
- c. Perquè em van provocar
- d. Perquè són diferents en alguna cosa (d'altres ètnies, d'altres països...)
- e. Perquè eren més dèbils
- f. Per molestar
- g. Per gastar una broma
- h. Altres:

23. Quines són, per a tu, les dues formes més freqüents d'intimidació o maltractament entre els teus companys?

- a. No ho sé
- b. Posar noms (motes) o deixar en ridícul
- c. Fer mal físicament (pegar, tirar cosses, empènyer...)
- d. Robar
- e. Amençar
- f. Aïllar, marginar
- g. Altres:

24. Amb quina freqüència es donen intimidacions al teu institut?

- a. Mai
- b. Pocs cops
- c. Molts cops

25. Quants cops has participat en intimidacions cap als teus companys/es?

- a. Mai
- b. Pocs cops
- c. Molts cops

26. Què en penses dels nois i noies que intimiden a altres companys/es?

- a. Res, no m'interessa el tema
- b. Em sembla malament
- c. És normal que passi entre companys/es
- d. Fan bé, tindran els seus motius

27. Per què creus que alguns nois/es intimiden a d'altres? (pots escollir més d'una resposta)

- a. No ho sé
- b. Perquè es posen amb ells
- c. Perquè són més forts
- d. Per gastar una broma
- e. Altres raons:

28. Què sols fer quan un company/a intimida a algú altre?

- a. Mai he vist que intimidessin cap noi o noia de l'institut
- b. Només miro sense fer res, no m'interessa el tema
- c. Només miro, sense fer res, tot i que crec que hauria de fer-hi alguna cosa
- d. Aviso a algú que pugui parar la situació
- e. Intento tallar la situació personalment
- f. Jo hi participo: quan altres es fiquen amb algú, jo també m'hi fico
- g. No hi participo, però penso que hi ha nois o noies que s'ho mereixen
- h. No ho sé/ no contesto

29. Creus que al teu institut hi ha la disciplina que hi hauria d'haver?

- a. Sí
- b. No
- c. No ho se/ no contesto

10.2. Annex 2. Guió de l'entrevista

Des de quan ets professor d'Educació Física?

T'has trobat mai amb alguna situació d'assetjament a classe?

Què hi fas? Com ho solucionas?

Ho prevens d'alguna manera? Teniu eines, el professorat, que us ajudin en aquest tipus de situacions? Feu formacions?

Creus que al centre hi ha moltes situacions d'assetjament?

On creus que es donen més sovint? En quin espai?

Podries detectar una situació d'assetjament?

Al centre, seguïu algun protocol? Feu tallers als alumnes sobre el tema?

Creus que l'alumnat n'està prou assabentat o està conscienciat sobre el tema de l'assetjament?

Creus que el problema podria venir d'una falta de disciplina? De l'escola o de fora?

Com a docent, quina creus que seria la millor solució per treballar el problema? Què faries tu? Com ho podries aplicar?