

BULLYING

***Violència entre escolars
a l'educació secundària obligatòria***

Alejandro Puértolas Jiménez
Treball Final de Grau de Criminologia
Director Manuel Gámez Guadix
Curs 2015-2016

*Agrair a l'IES El Palau, l'IES Montserrat Roig
i l'IES Sant Andreu i els seus alumnes,
per la seva col·laboració*

*A Manuel Gámez Guadix,
per la seva orientació i direcció*

*A la meva família,
sense ells no hagués arribat fins aquí*

Í N D E X

1. Presentació, introducció, objectius i metodologia.....	1
2. Aproximació teòrica.....	4
2.1 Definició i conceptualització	4
2.2 Realitat del bullying: revisió de prevalença i freqüència.....	11
2.3 Perfils dels actors implicats	21
2.3.1 Agressors.....	21
2.3.2 Víctimes.....	24
2.3.3 Víctimes-Agressors.....	26
2.3.4 Espectadors.....	26
2.4 Conseqüències del bullying	27
2.4.1 Agressors.....	27
2.4.2 Víctimes.....	29
2.4.3 Víctimes-Agressors.....	35
2.4.4 Espectadors i centre escolar.....	36
2.5 Teories criminològiques: possibles explicacions al bullying	36
2.5.1 Teoria general de la tensió o frustració.....	36
2.5.2 Teoria de l'aprenentatge social	38
2.5.3 Enfocament de l'etiquetatge o labelling approach.....	39
2.5.4 Teoria del control social o dels vincles socials.....	39
2.5.5 Teories de l'oportunitat delictiva o situacionals.....	41
2.5.6 Teoria general del delicte o de l'autocontrol	41
2.5.7 Teories del curs de la vida.....	42

2.6 Valoració jurídica	43
3. Estudi científicoempíric de la prevalença i freqüència del bullying a l'Educació Secundària Obligatòria	49
3.1 Objectius	49
3.2 Metodologia	50
3.3 Resultats	53
3.4 Discussió	62
4. Conclusions.....	69
5. Limitacions	72
6. Futures línies d'investigació	72
7. Implicacions pràctiques.....	72
8. Referències	73
9. Annexos	85
9.1 Instruccions per al professor/a que aplicarà els qüestionaris	85
9.2 Qüestionaris bullying i ciberbullying.....	87

1. Presentació, introducció, objectius i metodologia

El bullying és un fenomen conductual antisocial que es dona a les escoles d'educació primària i als instituts d'educació secundària obligatòria, fins i tot als cursos de Batxillerat i Universitat. Es tracta d'un fenomen generalitzat que afecta els centres de tot el món (Craig et al., 2009; Zych, Ortega i Del Rey, 2015) i que sempre ha existit (Ortega, 2010). A més, succeeix més sovint del que creiem o observem, i és que presenta una enorme xifra negra que es pot explicar per les dificultats per ser detectat (Piña, Tron i Bravo, 2014) degut a la passivitat dels companys espectadors o a la no denuncia per part de les víctimes perquè l'accepten com a una forma natural d'interacció o relació social que es viu a les escoles, prefereixen això a ser ignorats (Piña et al., 2014) o bé no s'atreveixen per la por, la vergonya o l'absència de suport o canals per a fer-ho, entre d'altres. Així, trobem un cercle viciós de victimització que no té final. Acostuma a començar amb petites accions, que no acostumen a ser considerades amb rellevància com a desencadenants de bullying, per posteriorment agreujar-se i fer-se crònic, convertint-se en assetjament escolar o bullying (Piña et al., 2014).

Per una altra banda, tampoc sovint som conscients de les conseqüències i efectes negatius que poden derivar-se, tant per a la víctima, com per a l'agressor, els espectadors, la comunitat escolar i la societat en general (Farrington, Lösel, Ttofi i Theodorakis, 2012; Ortega, 2010; Zych et al., 2015). I és que les escoles concentren menors d'edat en desenvolupament de la personalitat, psicològic, cognitiu, emocional, de valors, etc., i en socialització. De fet, l'escola és un actor primari força important en el procés de socialització, pel qual es desenvolupen els individus i del qual dependrà el seu futur. També trobem a l'escola un altre actor primari de socialització molt rellevant com és el grup d'iguals o d'amics (Polo, León, Gómez, Palacios i Fajardo, 2013). Així doncs, l'escola és molt important per als menors i el seu futur i a més d'aprenentatges acadèmics ha de proporcionar aprenentatges d'habilitats socials, entre d'altres, que els permeti resoldre els conflictes que fàcilment i naturalment es poden produir en les interaccions i relacions socials entre iguals, i més en un context o escenari com l'actual tant multicultural i de diversitat plural (Monjas, 2006).

Així doncs, es tracta d'un problema escolar prou greu com per a ser considerat una de les tasques primordials a tractar i requereix no estalviar en esforços per al seu tractament, detecció i prevenció. La millor resposta que es pot donar per al bullying precisa de tots els actors que conformen la comunitat educativa, els quals es troben involucrats directa (víctima i agressor) o indirectament (espectadors, professors, directors, famílies, Administració, etc.) (Cava, 2011; Cerezo, 2009). Es precisa crear un espai inclusiu, d'integració social, de seguretat i de convivència social positiu que permeti el desenvolupament normal i adequat dels nostres menors (Mayorga i Madrid, 2010), formar el professorat, portar a terme mediació escolar, establir protocols d'avaluació, entre d'altres accions.

Actualment, aquesta temàtica ha adquirit un interès important (Ortega, 2010), no perquè hagi incrementat, ja que el bullying sempre ha existit (Armero, Bernardino i Bonet, 2011; Caballo, Arias, Calderero, Salazar i Irurtia, 2011; Gairín et al., 2013; Olweus, 2011; Ortega, 2010), sinó per fets concrets com per exemple les conseqüències més negatives i extremes que poden patir les víctimes de bullying: el suïcidi (Armero et al., 2011). Cassos particular van ser el de Jokin Ceberio en Hondarribia al País Basc el 21 de setembre de 2004 i el de Diego a Madrid el 14 d'Octubre de 2015. A partir d'aquests incidents greus es desenvolupen sentiments o percepcions d'inseguretat subjectiva, que poden no correspondre's amb la realitat.

De tot l'anterior és d'on sorgeix la motivació per descobrir i aprofundir en el coneixement d'aquesta fenomenologia antisocial tant complexa, tal i com la caracteritzen Piña et al. (2014), ja que, com veurem, es manifesta en diferents formes i de diferent manera a cada centre escolar (Ortega, 2010), ja que els factors contextuais són molt rellevants. A més, no només es produeix dins dels centres escolars (carrer, porta del centre escolar, etc.). De fet, ha sorgit una nova modalitat: el cyberbullying, que es produeix per mitjà de les noves tecnologies com internet, xarxes socials o telèfon mòbil (Hernández i Solano, 2007).

Amb tot, aquest treball final de grau té com a objectius principals els següents:

- Revisar, sintetitzar i mostrar el coneixement científicoempíric existent sobre el bullying.
- Resumir els diferents elements característics del bullying.
- Revisar la realitat social de la problemàtica.
- Revisar els perfils dels actors implicats.
- Revisar els efectes i conseqüències que poden derivar-se'n.
- Resumir la valoració jurídica específica existent a Espanya.
- Analitzar empíricament el fenomen del bullying als instituts d'educació secundària obligatòria del municipi de Sant Andreu de la Barca i comparar les dades obtingudes amb les analitzades a la literatura científica existent.

Així, mitjançant l'abordatge d'aquests objectius exposats es pretén resoldre o donar resposta a les següents qüestions d'investigació, entre d'altres:

- És un fenomen que es dona més sovint del que creiem? Quina és la seva prevalença i/o freqüència?
- Quins elements característics i definitoris del bullying i de ciberbullying es troben presents als instituts d'educació secundària obligatòria del municipi de Sant Andreu de la Barca? Es corresponen les dades observades amb les obtingudes a la literatura científica?

Portarem a terme un treball final de grau de tipus exploratori, descriptiu i empíric. Per a desenvolupar tot l'anteriorment exposat dividim el treball en dues parts. La primera engloba tota la revisió teòrica d'estudis científics existents sobre la temàtica objecte d'estudi. En aquesta part oferirem una visió científica descriptiva del fenomen que ens servirà d'enllaç o d'objecte de comparació per a la següent part del treball. En quant a la segona part, es tracta d'una part en la qual analitzarem empíricament el fenomen del bullying i del ciberbullying als centres d'educació secundària obligatòria del municipi Sant Andreu de la Barca en un mateix moment temporal (disseny transversal) mitjançant la observació de la realitat emprant com a instruments enquestes quantitatives, per posteriorment comparar les dades obtingudes amb les analitzades en la revisió teòrica de la primera part del treball i extraure així conclusions utilitzant un mètode inductiu.

2. Aproximació teòrica

2.1 Definició i conceptualització

El bullying es dona en l'àmbit escolar i entre alumnes. Es presenten múltiples conductes agressives i violentes que no són considerades com a bullying (Cerezo, 2008) i que acostumen a confondre's (Hernández i Solano, 2007). De fet, tal i com assenyala Monjas (2006) entre d'altres, en les relacions entre iguals és habitual el sorgiment de conflictes els quals l'autora els qualifica d'inevitables i positius. Positius perquè s'erigeixen com a oportunitats per a practicar i aprendre habilitats socials per a la resolució de conflictes, sempre que es tractin de relacions simètriques de poder, característiques de les relacions entre iguals, és a dir, horitzontals i d'igualtat (Monjas, 2006). El problema rau quan ens trobem conflictes amb relacions asimètriques, com és el cas del bullying que posteriorment tractarem.

Així, amb tot resulta rellevant realitzar una definició del que es considera que és bullying per tal de diferenciar-lo d'aquells altres comportaments que freqüentment succeeixen a l'entorn escolar. Però hem de tenir present que a la literatura científica podem trobar múltiples definicions del que es considera bullying i no existeix una definició consensuada (Durany, 2014; Iruña, Avilés, Arias, V. I Arias, B., 2009). Presentarem algunes de les diferents definicions per posteriorment mostrar aquells trets característics comuns.

Dan Olweus es considera un dels precursors i pioner de l'estudi del bullying (Durany, 2014) i la seva definició és la més utilitzada (Subijana, 2007). Olweus (1983, 1993, 2001, 2013) defineix el bullying com a una conducta de persecució física i/o psicològica que porta a terme un alumne (o grup d'alumnes) contra un altre alumne/s el qual és sotmès a repetits atacs o agressions. Aquestes accions són negatives i intencionades, motivades pel desig que tenen els agressors per agredir o exposar els altres a situacions negatives (Abadio et al., 2015; Olweus, 2013). A més, situen la víctima en una posició en la qual difícilment pot defensar-se, sortir-n'hi o evitar-la pels seus propis mitjans (Abadio et al., 2015; Cava, 2011; Olweus, 2013), degut a l'exposició reiterada, persistent i perllongada en el temps i a la relació asimètrica de poder o força instaurada per

l'agressor (Olweus, 2001, 2011; Paredes, Álvarez, Lega i Vernon, 2008). I és que les relacions entre iguals, tal i com diu la paraula "iguals", es caracteritzen per l'horitzontalitat, és a dir, per la igualtat i la simetria entre les persones que es relacionen i que tenen la mateixa posició (Monjas, 2006). Inclòs en aquestes situacions es donen conflictes degut a que són inevitables (Monjas, 2006). El problema el trobem amb el bullying, ja que aquests conflictes perden la seva consideració de normals, naturals i positius degut a que es caracteritzen per relacions amb una asimetria de poder o força en les quals s'instaura una desigualtat i es desenvolupa una jerarquia basada en relacions o esquemes de domini-submissió (Monjas, 2006). Aquest fet atempta contra la dignitat de les persones, els drets personals i el seu respecte (Monjas, 2006). Tot l'anterior provoca en la víctima efectes negatius (Durany, 2014; Poy, 2007).

Per una altra banda, Avilés (2006) defineix el bullying com a fenomen social que consisteix en intimidacions i maltractaments que es produeixen en l'àmbit escolar entre estudiants de manera repetitiva, constant i sostinguda en el temps. Les agressions són intencionals i cerquen humiliar, produir patiment i sotmetre abusivament la víctima que resta indefensa (Avilés, 2006; Piña et al., 2014). Generalment es produeix amb l'absència d'adults i no acostuma a ser provocat per la víctima (Avilés, 2006; Piña et al., 2014). Addicionalment, acostuma a succeir davant els companys que habitualment contemplen l'agressió sense intervenir-hi (espectadors) (Avilés i Elices, 2007).

Cerezo (2008) defineix bullying com a maltractament intencional i perjudicial d'un o un grup d'estudiants cap a un altre generalment més dèbil el qual es converteix en la seva víctima habitual. Així doncs, es tracten d'agressions reiterades, continuades i persistents davant una víctima indefensa i sense provocació prèvia (Cerezo, 2008). Es produeix per un abús de poder, per un desig d'intimidat i dominar o per diversió, prevalent-se d'una relació de desigualtat de poder o força per la qual la víctima no pot respondre o fugir (Cerezo, 2008).

Monjas (2006) el defineix com a problema de convivència en que les relacions entre iguals (escolars) deixen de ser simètriques, essent desequilibrades i jeràrquiques i es regulen per esquemes de domini-submissió. Es tracta de comportaments agressius i intencionals que es produeixen reiteradament i perllongadament en el temps i s'exerceix amb intenció de produir patiment, posicionant la víctima en indefensió (Monjas, 2006). Comença aïlladament i augmenta progressivament en quantitat i intensitat (Monjas, 2006).

Amb tot, podem assenyalar un conjunt de característiques que trobem en la majoria de definicions i que mostren un cert consens científic. Primer, destacar que s'utilitzen com a sinònims de bullying els termes assetjament escolar, violència escolar, violència entre iguals, etc. (Armero et al., 2011; Durany, 2014). Seguidament us presentem les característiques principals:

- a) Comportaments agressius, violents o negatius, per exemple intimidacions o maltractaments (Abadio et al., 2015; Avilés, 2006, 2007; Caballo et al., 2012; Cerezo, 2009; Durany, 2014; Iruña et al., 2009; Monjas, 2006; Musalem i Castro, 2015; Olweus, 1993, 2001, 2011; Oñate i Piñuel, 2005; Paredes et al., 2008; Piña et al., 2014; Rigby, 2000; Smith, 2013).
- b) Intencionalitat de produir patiment i mal en la víctima (Abadio et al., 2015; Arroyave, 2012; Avilés, 2006, 2007; Caballo et al., 2011, 2012; Cava, 2011; Cerezo, 2008, 2009; Iruña et al., 2009; Merrell, Gueldner, Ross i Isava, 2008; Monjas, 2006; Olweus, 2013; Oñate i Piñuel, 2005; Piña et al., 2014; Smith, 2013). Avilés (2006, 2007) assenyala que es cerca humiliar i sotmetre abusivament la víctima i Cerezo (2008, 2009) que cerquen causar danys i patiments per obtenir-n'hi gratificació.
- c) Repetitiva, continuada, sistemàtica i persistent (no és esporàdica o puntual) que fa de la víctima una víctima habitual per a l'agressor (Abadio et al., 2015; Arroyave, 2012; Avilés, 2006, 2007; Caballo et al., 2012; Cava, 2011; Cerezo, 2008, 2009; El Defensor del Pueblo, 2000; Durany, 2014; Farrington, 1993; Gairín et al., 2013; Iruña et al., 2009; Merrell et al., 2008; Monjas, 2006; Musalem i Castro, 2015; Olweus, 1993, 2001, 2011, 2013; Oñate i Piñuel, 2005; Ortega, 2010; Paredes et al., 2008; Piña et al., 2014; Smith, 2013; Zych et al., 2015).

- d) Relació asimètrica o desigual de poder, força o condicions, caracteritzada per opressió, jerarquia, submissió-domini, amb la qual cosa la víctima té més dificultats per defensar-se (Abadio et al., 2015; Arroyave, 2012; Caballo et al., 2011, 2012; Cerezo, 2009; El Defensor del Pueblo, 2000; Monjas, 2006; Olweus, 1993, 2001, 2011, 2013; Paredes et al., 2008; Rigby, 2000; Sag, 2008; Smith, 2013; Zych et al., 2015). Es pot deure a que la víctima és més feble que l'agressor en termes físics, psicològics, de poder social o altres factors (Carney i Merrell, 2001; Merrell et al., 2008; Smith i Ananiadou, 2003) o a que s'agredeix en grup (Piña et al., 2014).
- e) Dificultat de la víctima per defensar-se, evitar-ho o sortir-n'hi pels seus propis mitjans (Abadio et al., 2015; Avilés, 2006, 2007; Caballo et al., 2011, 2012; Cava, 2011; Cerezo, 2008, 2009; Durany, 2014; Iruña et al., 2009; Monjas, 2006; Musalem i Castro, 2015; Olweus, 1993, 2001, 2011, 2013; Paredes et al., 2008; Piña et al., 2014; Rigby, 2000; Smith, 2013).
- f) Ocult o encobert, acostuma a produir-se en absència d'adults (Avilés, 2006, 2007; Cerezo, 2009; Monjas, 2006; Piña et al., 2014). També acostuma a produir-se silenci i absència de resposta per part de la víctima (Piña et al., 2014; Sullivan, K., Cleary i Sullivan, G., 2005), per característiques de la víctima/agressor, per a no ser cregut, vergonya per no saber enfrontar-se, context poc receptiu a les denúncies, absència de vies adequades, etc. (Cerezo, 2009; Gairín et al., 2013), la qual cosa reforça la conducta de l'agressor ja que entén que és admissible (Cerezo, 2009). El silenci dels espectadors i víctimes és aprofitat per l'agressor el qual aprèn que no tindrà cap resistència en la reincidència (Cerezo, 2009; Gairín et al., 2013). El Defensor del Pueblo (2000) assenyala que es produeix contagi social entre els espectadors que produeix la inhibició de l'ajuda i, fins i tot, pot fomentar la seva involucració en la participació.
- g) No acostuma a ser provocat prèviament per la víctima (Cerezo, 2008, 2009; Collell i Escudé, 2006; Durany, 2014; Iruña et al., 2009; Olweus, 1993, 2001, 2011; Ortega, 2010; Rigby, 2000). Cerezo (2008, 2009) assenyala que es produeix per un abús de poder, un desig d'intimidat i dominar o per diversió. Sovint, però, l'agressor troba en les víctimes provocacions que justifiquen l'agressió (Ortega, 2010).

- h) Acostuma a començar amb incidents puntuals de poca intensitat que augmenten gradualment en quantitat, intensitat i freqüència, promoguts per la indefensió de la víctima i el silenci o suport dels espectadors (Arroyave, 2012; Cerezo, 2009; El Defensor del Pueblo, 2000; Merino, 2006; Monjas, 2006; Piña et al., 2014; Valadez i González, 2007).
- i) Existeixen tres actors principals: agressor, víctima i espectadors, els quals tractarem al capítol 2.3. Però no només existeixen aquests. Hem d'incloure també professors, directors, família, etc. (Piña et al., 2014)
- j) Poden causar efectes o conseqüències negatius per a les víctimes que poden patir-los la resta de la vida (Caballo et al., 2011; Cava, 2011; Cerezo, 2009; Durany, 2014; Merrell et al., 2008; Musalem i Castro, 2015; Piña et al., 2014; Zych et al., 2015). De fet, atempta contra la seva integritat física, moral i psíquica (Sag, 2008). Les víctimes es podrien veure afectada la seva vida quotidiana ja que no li permetrien desenvolupar adequadament les seves activitats personals, socials o acadèmiques ni el seu comportament normal (Gairín et al., 2013). També poden patir-les agressors, espectadors, l'ambient escolar general, etc. (Musalem i Castro, 2015; Zych et al., 2015)
- k) Múltiples i àmplies formes i naturalesa diferents. No hi ha consens sobre una classificació, de fet existeixen moltes. Nosaltres proposem una resultant de les consultades a la literatura científica. Trobem agressions físiques, verbals i socials, relacionals o d'aïllament o exclusió social. En quant a les agressions físiques, aquestes poden ser directes, si es realitza contra la persona i el seu cos (pegar, colpejar, empentar, amenaçar, intimidar, puntades, entre d'altres), o indirectes, si es realitzen contra els seus objectes, pertinences o propietats (robar, trencar, amagar, entre d'altres). En quant a les agressions verbals, aquestes poden ser directes (per exemple insultar, posar motes, burles, dir coses desagradables, riure-se'n, crits, fustigacions, entre d'altres) o indirectes (parlar malament d'algú, fer que ho escolti per causalitat, rumors falsos, mentires, entre d'altres). I en quant a les agressions socials, relacionals o d'aïllament o exclusió socials, tenim exemples com ignorar, menysprear, no dirigir la paraula, excloure de participar en activitats o del grup, humiliacions,

retirada de l'amistat, entre d'altres. També, hem d'assenyalar que existeixen les agressions psicològiques que minven l'autoestima i produeixen inseguretat i terror i que sempre es produeixen juntament amb les tipologies anteriorment descrites (Avilés, 2006; Piña et al., 2014). I, per últim, hem d'incloure també el ciberbullying.

Per una altra banda, considerem important definir el concepte de ciberbullying, ja que serà tractat en la part empírica d'aquest estudi. Es considera que el ciberbullying és una nova forma de bullying que ha sorgit amb força i que utilitza les TICs per a perpetrar-se (Durany, 2014). Alguns exemples de TICs són: internet, xarxes socials, telèfon mòbil, SMS, WhatsApp, Facebook, etc. El podem definir com a comportaments agressius, intencionats, constants, persistents i repetitius en el temps que es porten a terme mitjançant les eines de comunicació electrònica, tecnologies interactives o noves tecnologies de la informació i de la comunicació per part, freqüentment d'escolars (Smith, 2013), d'un individu o grup d'individus contra un altre que no es troba capaç per defensar-se fàcilment i que sobrepassen les barreres del context escolar i social (Brighi, Guarini, Melotti, Galli i Genta, 2012; Caballo et al., 2011; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla i Orue, 2010; Smith, 2013; Zych et al., 2015).

No existeix consens entre les diverses formes que el conformen, amb la qual cosa existeixen nombroses classificacions (Burgess, Patchin i Hinduja, 2009; Estévez et al., 2010; Willard, 2007). Willard (2007) n'aporta una: 1. Baralles online (flaming) en les que s'utilitzen missatges electrònics amb llenguatge hostil i vulgar; 2. Denigració o rumors d'una persona amb la finalitat de danyar la seva reputació o relacions d'amistat; 3. Suplantació de personalitat amb l'objectiu de fer quedar malament una persona, danyar la seva reputació i amistats, posar-la en problemes o perills, etc.; 4. Difamació, divulgant secrets o informacions compromeses; 5. Exclusió intencionada d'un grup online; 6. Ciberassetjament o enviament repetitiu de missatges amb amenaces o intimidacions.

Hernández i Solano (2007) assenyalen que tenen les mateixes característiques que el bullying amb la diferència general que utilitzen les TICs les quals proporcionen una difusió i publicitat veloç i a un nombre més gran de receptors i es produeix de manera anònima. Com a diferències en front del bullying, trobem que el ciberbullying produeix major inseguretat a la víctima degut a la inexistència de llocs segurs i a l'anonimat dels agressors (Estévez et al., 2010; Hernández i Solano, 2010), produint-se un assetjament indirecte (Smith, 2012, 2013) que dificulta la seva detecció. Es produeix en llocs i temps inespecífics (amb la qual cosa segons Smith (2012, 2013) fa que sigui més difícil fugir-hi), es dona amb major rapidesa, pot provocar majors impactes emocionals i conseqüències i es produeix fora dels límits escolars, dificultant així la seva detecció (Estévez et al., 2010; Hernández i Solano, 2010). També es requereix un domini de les TICs (Smith, 2012, 2013). Per una altra banda, Smith (2012, 2013) assenyala que existeix debat amb les característiques del bullying tradicional repetibilitat i desequilibri de poder. En quant a la primera, un únic ciberatac pot arribar a repetir-se múltiples vegades ja que una vegada es troba a la xarxa qualsevol persona pot accedir-hi i repetir-hi la perpetració i inclòs la víctima pot ser revictimitzada (Smith, 2012, 2013). I és que els continguts digitals s'emmagatzemen indefinidament a la xarxa i circulen sense límits d'espai ni de temps, incrementant així els efectes negatius sobre la víctima (Ortega, Del Rey i Casas, 2016). En quant a la segona característica, en el ciberbullying el desequilibri de poder el marca la destresa amb les TICs i l'anonimat de l'agressor (Ortega et al., 2016). D'aquesta manera, es facilita el sorgiment de víctimes-agressors (Ortega et al., 2016), com a venjança per exemple.

2.2 Realitat del bullying: revisió de prevalença i freqüència

Existeixen problemes que hem d'assenyalar prèviament. Entre d'altres, s'utilitzen diferents metodologies i instruments, les enquestes poden preguntar per diferents períodes (últim mes, trimestre, any, etc.) o freqüències (1 vegada a la setmana, al mes, al trimestre, etc.), es produeixen en diferents contextos geogràfics amb factors contextuais diferents característics de cada regió territorial concreta, cada centre escolar és particular i podem observar factors contextuais diferents entre centres i poden emprar definicions de bullying diferents. Aquestes diferències entre els diferents estudis poden explicar les diferències de prevalences trobades i poden fer que no siguin equivalents ni comparables rigorosament. Així, amb tot, es tracta d'una tasca complexa.

Al present estudi, simplement realitzem una revisió o recopilació dels diferents resultats que figuren a la literatura científica, per posteriorment comparar-los amb les dades obtingudes de l'estudi empíric portat a terme als centres d'educació secundària obligatòria de Sant Andreu de la Barca.

Prevalença d'agressors

Segons les dades obtingudes de la revisió científica, trobem una prevalença d'entre el 5% (Piña et al., 2014) i el 35% (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra i Runions, 2014; Zych et al., 2015) d'alumnes involucrats com a agressors.

Segons la revisió teòrica, els nois són més agressors que les noies (Barlett i Coyne, 2014; Cook, Williams, Guerra, Kim i Sadek, 2010; El Defensor del Pueblo, 2000; Kowalski, Giumetti, Schroeder i Lattanner, 2014; Smith, 2013; Zych et al., 2015). Per una altra banda, s'ha constatat també que els nois són més agressors que víctimes i les noies més víctimes que agressors (Cerezo i Esteban, 1992; El Defensor del Pueblo, 2000).

Respecte al ciberbullying, observem una fluctuació entre un 4% i un 20% d'agressors (Shetgiri, 2013; Wong, Chan i Chen, 2014). Hamm et al. (2015) va xifrar un 15.2%, mentre que Modecki et al. (2014) un 16%. A l'igual que al bullying, trobem més agressors nois que noies (Barlett i Coyne, 2014), com també assenyala Hamm et al. (2015) però amb diferències insignificants, i més noies en edats més joves i més nois en edats més elevades (Zych et al., 2015).

Prevalença de víctimes

De la revisió es desprèn una fluctuació d'entre el 3% (Serrano i Iborra, 2005; Villanueva, 2014) i el 36% (Modecki et al., 2014) de víctimes de bullying.

Per ANAR i Mútua Madrileña (2016), es detecta una evolució creixent amb l'edat de víctimes detectades i més en l'últim any (2015) respecte l'anterior (2014) en que es produeix un augment del 75%. Aquest augment es creu que és degut a un augment de la consciència ciutadana i de les víctimes arrel de la notícia del suïcidi de Diego el 14 d'Octubre de 2015 ja que 50 dies abans d'aquest fet es van detectar 27 nens, mentre que 50 dies després es van detectar 60 (ANAR i Mútua Madrileña, 2016). Així, no es considera que hagin augmentat les víctimes, sinó la seva visibilitat, detecció i denuncia.

En quant a les diferències per gènere, en aquest punt no existeix gaire consens. Es donen resultats en que els nois acostumen a ser més víctimes que les noies (Abadio et al., 2015; Cook et al., 2010; El Defensor del Pueblo, 2000; Iruña et al., 2009; Solberg i Olweus, 2003; Zych et al., 2015), d'altres en que no hi ha diferències significatives (ANAR i Mútua Madrileña, 2016; Smith, 2013) i en d'altres les noies són les més victimitzades (Cerezo i Esteban, 1992; El Defensor del Pueblo, 2000; Paredes et al., 2008; Prodócimo, Cerezo i Areense, 2014).

En quant a la freqüència de victimització, trobem que un 7% declara haver-ho patit bastantes vegades, un 4% sempre i un 3% des d'aquest any (Piña et al., 2014). Per ANAR i Mútua Madrileña (2016), un 70.6% de víctimes ho pateixen a diari, un 16.4% és puntual o ocasional i un 8.5% és setmanal. També assenyalen que un 43.9% el pateix des de fa més d'un any, un 33.2% des de menys d'un any, un 8.4% des de l'últim mes, un 7.4% assenyala que és puntual i un 4.3% que des de l'última setmana (ANAR i Mútua Madrileña, 2016).

En quant al ciberbullying, Modecki et al. (2014) i Zych et al. (2014) observen un 15%, mentre que Hamm et al. (2015) un 23%. I Wong et al. (2014) i Musalem i Castro (2015) detecten una fluctuació d'entre 9% i 35%. Hem trobat addicionalment més noies que nois (Hamm et al., 2015; Zych et al., 2015).

Prevalença de víctimes-agressors

Els víctimes-agressors són aquelles víctimes que arrel de l'agressió patida es converteixen alhora en agressors d'altres companys. Les xifres de prevalença oscil·len entre l'1.6% (El Defensor del Pueblo, 2000; Solberg i Olweus, 2003) i el 19.7% (Oñate i Piñuel, 2007). Solberg i Olweus (2003) assenyalen que són més agressors (25%) que víctimes (16%). Addicionalment, s'evidencien més nois que noies, tot i que les diferències són reduïdes (Cook et al., 2010; Prodócimo et al., 2014; Solberg i Olweus, 2003; Zych et al., 2015).

Prevalença de testimonis o espectadors

Els espectadors són aquells alumnes que observen i presenciem les agressions de bullying. Trobem a la revisió les següents xifres: Piña et al. (2014) els xifren en un 30% i el Centre Reina Sofía (Serrano i Iborra, 2005) en un 75%.

Prevalença per edat

En aquest punt obtenim diferents dades i algunes contradictòries, que esperem resoldre en la part empírica d'aquest estudi (capítol 3). Un possible motiu a aquestes contradiccions pot explicar-se pels factors contextuals, és a dir, que l'escenari en que es du a terme la investigació sigui diferent i presentin factors diferents que determinen les diferències en les conclusions i prevalences.

Per una banda, existeixen estudis que assenyalen que és més freqüent entre els més joves i que disminueix amb l'edat. Aquest fenomen podria explicar-se perquè els alumnes van adquirint, entre d'altres, valors, habilitats socials o tècniques de resolució de conflictes que orienten el seu comportament cap a la prosociabilitat. Contràriament, hi ha estudis que assenyalen que es produeix un

augment amb l'edat, que podria explicar-se pel fet que no es portin a terme accions preventives i d'integració social que no inhibeixin el sorgiment i la persistència del bullying, amb la qual cosa es produeix el que hem observat al capítol anterior: un augment gradual dels casos, de la intensitat i de la freqüència del bullying. I, per una altra banda, hi ha estudis que assenyalen una tendència irregular de disminucions i augments, adoptant una trajectòria ondulatòria. Aquest fenomen és més difícil d'explicar, però podria ser resultant de sorgiments i desistiments en moments diferents que provoquen aquesta trajectòria irregular. Addicionalment, segons Smith (2013) el ciberbullying augmenta amb l'edat, el qual podria explicar-se pel fet que els menors van adquirint majors coneixements i tècniques sobre les TICs i les utilitzen cada vegada més, fins i tot, per agredir.

En quant a les *víctimes*, Ortega troba un 25% a 1er d'ESO, un 30% a 2n d'ESO i un 17% a 3er d'ESO (El Defensor del Pueblo, 2000), evidenciant-se una tendència irregular que augmenta de 1er a 2n d'ESO, però disminueix pronunciadament cap a 3er d'ESO. Per un altre costat, Solberg i Olweus (2003) troben un 12.3% als 11 anys (11.5% en noies i 13.2% en nois), un 11% als 12 anys (9.5% en noies i 12.5% en nois), un 9.5% als 13 anys (8.1% en noies i 11.7% en nois), un 10% als 14 anys (8.4% en noies i 11.7% en nois) i un 7.1% als 15 anys (7.3% en noies i 6.9% en nois). Observem com disminueix amb l'edat, però als 14 anys s'experimenta un canvi no significatiu de creixement, tant en termes generals com en la diferenciació per gènere. Els nois tenen una prevalença major que les noies, però als 15 anys s'observa com la prevalença en nois (7.3%) s'inverteix i passa a ser més reduïda en comparació amb les noies (6.9%) (Solberg i Olweus, 2003). Per una altra banda, El Defensor del Pueblo (2000), assenyalava que hi ha més víctimes a 1er d'ESO i detecta en l'edat de 12 i 13 anys un 8.4% de nois víctimes en front del 5.5% en noies, en l'edat de 13 i 14 anys un 8% de nois víctimes en front del 3.3% en noies, en l'edat de 14 i 15 anys un 7.7% de nois víctimes en front del 3.5% en noies i en l'edat de 15 i 16 anys un 6.4% de nois víctimes en front del 3% en noies. Com podem observar es detecta una disminució amb l'edat i sempre hi ha més nois víctimes que noies, coincidint amb Solberg i Olweus (2003). Addicionalment, ANAR i Mútua Madrileña (2016), destaquen que el 46% de casos de víctimes detectades comprenien les edats d'entre els 11 i els 13 anys i que a partir d'aquí disminuïen.

També observem que les noies són més víctimes que els nois però als 15 anys puntualment s'inverteix la relació però sense diferències significatives (ANAR i Mútua Madrileña, 2016). Amb tot, observem aquesta contrarietat inicialment puntualitzada, però la tendència que més observem és que les víctimes disminueixen amb l'edat i es pateix més en nois que en noies.

En quant als *agressors*, Ortega va detectar un 31% a 1er d'ESO, un 32% a 2n d'ESO i un 26% a 3er d'ESO (El Defensor del Pueblo, 2000), produint-se una tendència irregular en el sentit que de 1er a 2n d'ESO augmenta un 1% (no significatiu) i entre 2n i 3er d'ESO disminueix. Com que l'augment no és significatiu, concloem que la tendència és decreixent. Addicionalment, El Defensor del Pueblo (2000), detecta en l'edat de 12 i 13 anys un 11.7% de nois agressors en front del 3.1% en noies, en l'edat de 13 i 14 anys un 11.7% de nois agressors en front del 2.2% en noies, en l'edat de 14 i 15 anys un 12.8% de nois agressors en front del 3% en noies i en l'edat de 15 i 16 anys un 12.7% de nois en front del 2.1% en noies. Com podem observar, sempre hi ha més nois que noies agressors, però es detecta una disminució irregular amb l'edat en el cas de les noies i contràriament un augment en els nois. Per una altra banda, Solberg i Olweus (2003) observen un augment general de la prevalença d'agressors amb l'edat, tot i que dels 11 als 12 anys es produeix una disminució de gairebé un 1% (no significatiu), i més nois que noies. Aquests autors troben un 4.6% als 11 anys (2.2% en noies i 7% en nois), un 3.7% als 12 anys (2.1% en noies i 5.3% en nois), un 6% als 13 anys (3.1% en noies i 9% en nois), un 8.8% als 14 anys (5.2% en noies i 12.3% en nois) i un 9.6% als 15 anys (3.9% en noies i 14.8% en nois). Observem així com disminueixen dels 11 als 12 anys, però a partir d'aquí augmenten amb l'edat. Els nois segueixen aquesta mateixa tendència, però les noies entre els 11 i 12 anys i els 14 i els 15 anys experimenten una disminució, evidenciant-se una tendència irregular. Amb tot observem contradiccions que haurem de resoldre al capítol 3 relatiu a l'estudi empíric.

En quant a *víctimes-agressors*, es produeix més a 3er d'ESO (Piña et al., 2014). Per una altra banda, Solberg i Olweus (2003) observen com disminueixen amb l'edat, trobant un 2.5% als 11 anys (4% en nois i 1.1% en noies), un 1.5% als 12 anys (2.2% en nois i 0.8% en noies), un 1.5% als 13 anys (2.2% en nois i 0.9% en noies), un 1.4% als 14 anys (1.7% en nois i 1.1% en noies) i un 0.9% als 15 anys (1.4% en nois i 0.4% en noies). Com podem observar, disminueixen amb l'edat i el nois segueixen la mateixa tendència però les noies experimenten un augment entre les edats de 12 i 14 anys.

Prevalença per tipologies

Per a Rigby (2000), les que més es donen són els "motes" amb un 48% detectat, seguits per "l'agressió física" amb un 23.7%.

Per a l'Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005), les que més es donen són els "motes" (14.16%), "riure's d'algú" (8.86%), "no parlar a algú" (8.54%) i "insultar" (8.07%) i les menys freqüents són "criticar algú" (4.95%), "no deixar participar algú" (4.85%), "amagar coses" (4.46%) i "agredir físicament" (4.26%). Segons aquest informe podem observar que les agressions més freqüents són "posar motes", cosa que coincideix amb Rigby (2000), i les que menys succeeixen són les "agressions físiques", amb les quals no coincideix amb Rigby (2000) que les situa com de les més freqüents. En termes generals, segons la classificació de tipologies del capítol 2.1, observem que les que més es donen són les agressions verbals amb un total de 37.54%, sumant les diferents categories de l'Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005), seguides per les agressions d'exclusió o aïllament social amb un 13.39% i les que menys succeeixen són les agressions físiques amb un 8.72%. D'aquesta manera es coincideix amb El Defensor del Pueblo (2000), que afirmava que les agressions verbals són les més freqüents i les agressions físiques les menys freqüents.

Per a l'Informe Cisneros X (Oñate i Piñuel, 2007), les que més es donen són els "motes" (13.9%), "no parlar a algú" (10.54%), "riure's d'algú" (9.3%) i "insultar" (8.7%) i les menys freqüents són l' "agressió física" (4%), "no deixar parlar algú" (3.9%), "dir a altres que no estiguin o parlin amb algú" (3.6%) i "robar coses d'algú" (3.2%). Observem que succeeix el mateix als dos informes

Cisneros analitzats, coincidint també amb Rigby (2000) en que els “motes” són els més freqüents, però negant que les “agressions físiques” siguin de les més freqüents ja que obté xifres oposades. També situa, igual que en l’anterior informe Cisneros, les agressions verbals com a les més freqüents (45.7%), seguides per les agressions d’exclusió o aïllament social (17.9%) i com a menys freqüents les agressions físiques amb un 7.2%. D’aquesta manera es coincideix també amb els resultats del Defensor del Pueblo (2000), el qual afirmava que les agressions verbals són les més freqüents.

Piña et al. (2014) van trobar que les agressions més freqüents eren els “insults” i els “motes” xifrant-los en conjunt amb un 51%, la qual cosa coincideix si en els dos informes de Cisneros VII i X (Oñate i Piñuel, 2005 i 2007) sumem les xifres d’ambdós categories.

Per ANAR i Mútua Madrileña (2016), les tipologies que més pateixen les víctimes detectades són les agressions psicològiques, més que les físiques, i que es realitzen intensivament mitjançant les TICs (ciberbullying) i consisteixen en insults i crítiques, coincidint en quant als insults amb Piña et al. (2014) i els informes Cisneros VII i X (Oñate i Piñuel, 2005, 2007).

Prevalença dels diferents motius

Els motius més freqüents, per Abadio et al. (2015), són l’ “aparença física” (18.6%) i “del rostre” (16.2%) i amb xifres més reduïdes segueixen la “raça o el color de les persones” (6.8%), l’ “orientació sexual” (2.9%), la “religió” (2.5%) o el “diferent origen” (1.7%). En canvi, per a Piña et al. (2014) són la “provocació prèvia” (25%), la qual cosa pot coincidir, com hem vist en capítols anteriors, amb les justificacions que busquen els agressors per neutralitzar la seva culpa o evitar represàlies de professors o familiars, per exemple. Piña et al (2014) també destaca els motius “per molestar” (17%) i “fer broma” (10-15%). I, per a l’Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005) els més freqüents són “provocació prèvia” i “fer broma”, coincidint així amb Piña et al. (2014). L’Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005) coincideix amb aquests autors en que la “provocació prèvia” és el motiu més freqüent amb un 17% i que “ser diferents” és la menys freqüent amb un 0.6%. A més, entre aquestes dues motivacions l’Informe Cisneros VII (Oñate

i Piñuel, 2005) troba per ordre decreixent “bromes” (10.3%), “evitar que m’ho facin a mi” (3.3%), “perquè m’ho fan a mi” (2.6%), “molestar” (2.5%) i “ser més dèbil” (0.7%). Aquests resultats coincideixen amb El Defensor del Pueblo (2000) que assenyala que la “provocació prèvia” i les “bromes” són els més freqüents, mentre que “molestar” i “ser diferent” les que menys.

Per ANAR i Mútua Madrileña (2016), els motius o causes més freqüents són “ser diferents”, “patir discapacitats”, “presentar defectes físics”, “no seguir les modes” o “ser poc hàbils en les xarxes socials”.

Prevalença sobre quins són els agressors i com victimitzen

L’Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005) va trobar que els agressors eren de la mateixa classe que les víctimes amb una prevalença de 26.1% i que un 26% declaren que són nois mentre que un 13% declara que són noies.

L’Informe Cisneros X (Oñate i Piñuel, 2007) va trobar també una major prevalença d’agressors que són de la mateixa classe que la víctima (26.68%), detectant un 18.65% de nois i un 8.03% de noies.

El Defensor del Pueblo (2000), per la seva banda, també assenyala que els agressors acostumen a ser de la mateixa classe, seguits del mateix curs però de diferent classe. Amb menor prevalença trobem els que són d’un curs superior i amb una incidència molt reduïda els que són de cursos inferiors.

Per una altra banda, Piña et al. (2014) observa que els agressors acostumen actuar en grup, sumant un 59% de prevalença, en comparació amb els agressors que actuen individualment (8%). Aquests resultats permeten comprovar que efectivament una part considerable del bullying es perpetua en grup. A més, és més freqüent que els agressors siguin nois (31%), seguits d’un grup de nois i noies (15%) i d’un grup de noies (13%).

Prevalença dels escenaris més freqüents en els que succeeixen les agressions

Per a Piña et al. (2014) es produeix amb més freqüència als passadissos amb un 42%, però no difereixen significativament dels altres escenaris: al carrer succeeix amb un 37% i a les proximitats o sortida del centre amb un 33%. El Defensor del Pueblo (2000) va trobar que els més freqüents eren el carrer (38-46%), coincidint amb Piña et al. (2014), el pati (33-41%) i la classe (24-29%).

Per ANAR i Mútua Madrileña (2016), es donen més a la sortida de l'escola, al carrer o mitjançant les TICs, coincidint en els dos primers escenaris més freqüents amb Piña et al. (2014) i El Defensor del Pueblo (2000).

Prevalença sobre la resposta que obtenen els agressors

No dir res és el que més succeeix (24%), segons Piña et al. (2014), cosa que permet comprovar la manca de visibilitat i el silenci característics del bullying que hem comentat al capítol 2.1. Després de no dir res, el que més succeeix és animar o ajudar amb un 14% (Piña et al., 2014). I, per últim, rebutjar i tenir por són les que menys succeeixen (El Defensor del Pueblo, 2000; Piña et al., 2014).

Piña et al. (2014) han detectat que el que més fan els alumnes que presenciïn les agressions de bullying és res, tot i que creuen que haurien d'intervenir. Aquests resultats també són assenyalats al capítol 2.1, particularment en les característiques de manca de visibilitat i de silenci. Seguidament, el més freqüent amb un 22% és que no facin res perquè no els interessa o bé que alertin algú (Piña et al., 2014). I el que menys succeeix és intervenir (Piña et al., 2014), tot i que El Defensor del Pueblo (2000) ha trobat menys freqüent sumar-s'hi a l'agressió (1.5%). En canvi, El Defensor del Pueblo (2000) troba evidències diferents a les trobades per aquests autors: el que més succeeix és intervenir, que ho divideix en si és amic (43.7%) i en tant si és amic com si no (32,6%), seguits de res però deuria d'intervenir (14.1%), avisar algú (9.1%), res perquè no m'interessa (4.4%) i sumar-se a l'agressió (1.5%).

Prevalença sobre a qui informa la víctima i qui intervé per parar les agressions

Les víctimes acostumen a comentar-li als amics (51.7-79.2%) i en menor mesura a la família (31-42.9%) (El Defensor del Pueblo, 2000). En quant als amics, no sorprèn ja que amb els quals passen moltes hores i hi estableixen preferentment vincles emocionals, afectius i socials. En quant a la família, la prevalença tot i ser de les més altes no considerem que sigui rellevant ja que ni arriba al 50%. Hauria de ser més alta pel seu paper com a agents importants de sociabilització que tenen molta influència sobre els seus fills i són els que millor els coneixen, amb la qual cosa poden detectar més eficaçment possibles conseqüències que rebel·lin la seva victimització. ANAR i Mútua Madrileña (2016) troben un 30.7% de víctimes detectades que no ho comenten als pares per no preocupar-los o fer-los patir, tenen por a una possible reacció desmesurada o perquè ja existeixen conflictes pels quals no es senten satisfets ni orgullosos amb els fills.

En moltes menys ocasions observem com les víctimes confien amb els professors (9.2-23.8%) o no ho comenten a ningú (4.8-20.7%) (El Defensor del Pueblo, 2000). Addicionalment, el Centre Reina Sofía (Serrano i Iborra, 2005) troben un 10% de víctimes que no ho expliquen a ningú (Villanueva, 2014). Són dades petites però per la seva gravetat són dades preocupants ja que mostren el seu sotmetiment i temor cap a l'agressor i la desconfiança cap als professors.

En definitiva, observem com la família i els pares s'han d'escollir com a objectius de polítiques i intervencions per a millorar la detecció i prevenció, ja que són actors molt rellevants i no estan obtenint bons resultats.

Per una altra banda, segons Piña et al. (2014), els que més intervenen per a posar fi a les agressions són els professors (46%), seguits dels companys (26%) i d'altres adults (10%) (Piña et al., 2014). Anteriorment, hem pogut observar que els professors eren als que menys ho comentaven les víctimes, però aquí observem que són els que més intervenen. Aquest fet es podria explicar perquè siguin els professors els que presenciïn els fets i hi intervinguin. Les xifres dels propis companys són baixes com ens plantejàvem i ens mostren que existeix una xifra important d'espectadors o testimonis, tal com Piña et al. (2014) i Serrano i Iborra (2005) ens han mostrat anteriorment (30% i 75% respectivament).

2.3 Perfils dels actors implicats

Els perfils que presentem mostren les característiques que més hem trobat a la literatura científica. Així, podríem trobar característiques diferents a les presentades. Addicionalment, tractem estudis amb metodologies, mostres i contextos socials, geogràfics i escolars diferents, amb la qual cosa podem trobar contradiccions. Conèixer els perfils dels actors del bullying pot ser útil per trobar factors de risc i de protecció i per a la detecció, la prevenció i la intervenció.

2.3.1 Agressors

Com a *característiques individuals*, hem trobat que acostumen a ser homes (Cerezo, 2001; Gairín et al., 2013; Piña et al., 2014), més forts i corpulents físicament que la víctima (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Cerezo, 2001, 2008; Díaz-Aguado, 2005a; Gairín et al., 2013; Merrell et al., 2008). També s'ha observat que acostuma a ser més gran d'edat que la víctima (Armero et al., 2011; Cerezo, 2008), cosa que no vam trobar-hi consens en la revisió del capítol 2.2, però sí una tendència dels estudis a mostrar un augment amb l'edat. El seu temperament es caracteritza per la impulsivitat, la ira incontrolada (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Oñederra, 2008; Piña et al., 2014; Sag, 2008; Villanueva, 2014), un baix autocontrol (Cerezo, 2008; Sag, 2008) i una baixa tolerància a la frustració (Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b). Presenta absències d'empatia (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Gairín et al., 2013; Musalem i Castro, 2015; Piña et al., 2014; Sag, 2008; Villanueva, 2014), de sentiments de culpabilitat i responsabilitat (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, 2005b; Gairín et al., 2013; Oñederra, 2008; Piña et al., 2014; Sag, 2008; Villanueva, 2014) i de sentiments de justícia (Arroyave, 2012). Addicionalment, s'ha trobat una controvèrsia en quant al nivell d'autoestima, tot i que hi ha majors evidències que mostren que és alta-baixa (Cerezo, 2001, 2008; Díaz-Aguado, 2005a; Gairín et al., 2013). Acostumen a ser líders (Armero et al., 2011; Cerezo, 2001, 2008; Gairín et al., 2013), a considerar-se sincers (Cerezo, 2001, 2008; Gairín et al., 2013) i a ser insegurs (Gairín et al., 2013; Villanueva, 2014), intolerants i

arrogants (Díaz-Aguado, 2005a; Gairín et al., 2013). Disposen d'assertivitat i són provocadors i desafiants (Cerezo, 2001, 2008; Gairín et al., 2013). Presenten un raonament moral primitiu (Díaz-Aguado, 2005a; Gairín et al., 2013), una absència d'interiorització i de respecte de normes (Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Gairín et al., 2013; Oñederra, 2008; Sag, 2008; Villanueva, 2014) i valors de grup tals com valentia, força, domini o no temor a l'autoritat (Díaz-Aguado, 2005b; Musalem i Castro, 2015; Oñederra, 2008). També solen tenir creences que justifiquen la violència (Arroyave, 2012; Díaz-Aguado, 2005a; Gairín et al., 2013). I acostumen a patir fortes necessitats i desitjos de poder, de dominació i de produir patiment, gaudint amb aquest i la submissió al seu control (Arroyave, 2012; Gairín et al., 2013). Així, obtenen prestigi, respecte, un estatus superior en el grup, popularitat i altres (Musalem i Castro, 2015; Oñederra, 2008; Sag, 2008). I per últim acostumen a justificar-se i neutralitzar la culpa afirmant que els han provocat prèviament (Arroyave, 2012; Gairín et al., 2013).

Com a *característiques socials i escolars*, destaquem que acostumen a presentar dèficits de tècniques de resolució de conflictes no violentes i d'habilitats socials (Armero et al., 2011; Cook et al., 2010; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Gairín et al., 2013; Piña et al., 2014; Villanueva, 2014). Solen utilitzar i abusar de la força física, ja que són agressius i violents i presenten un model relacional violent i de dominació-submissió que acostuma a ser après socialment a través de l'observació directa en la família (Arroyave, 2012; Cerezo, 2001, 2008; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Gairín et al., 2013; Oñederra, 2008; Piña et al., 2014; Polo et al., 2013; Sag, 2008). A més, solen mostrar rendiment acadèmic baix i actituds negatives i desinterès per l'escola (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Cerezo, 2008; Díaz-Aguado, 2005a; Oñederra, 2008; Sag, 2008).

I com a *característiques familiars*, acostumen a presentar un context familiar inestable amb carències afectives, problemes de conducta, conflictes i/o carències d'atenció i de control dels fills (Cerezo, 2008; Cook et al., 2010; Díaz-Aguado, 2005a; Oñederra, 2008; Polo et al., 2013; Sag, 2008; Villanueva, 2014).

El desequilibri de poder característic del bullying observat al capítol 2.1 el podria determinar la capacitat de lideratge i la popularitat dels agressors que acabem d'observar i que l'atorgaria un estatus superior al de la víctima. També podríem relacionar-lo amb que sigui més gran, corpulent i fort, característiques del seu perfil. El seu model relacional violent, de domini-submissió i el comportament externalitzant, així com l'absència d'estratègies de resolució de conflictes no violentes, observats al seu perfil, podria relacionar-se també amb el seu posicionament superior i desigual. Per una altra banda, el fet que acostumen a associar-se entre si en un petit grup l'hem observat al capítol 2.2 en que els agressors de bullying acostumen actuar en grup representant una prevalença total de 59% en comparació amb els que actuen individualment (8%) (Piña et al., 2014). Addicionalment, la intencionalitat de produir patiment per part de l'agressor per obtenir la seva pròpia gratificació, fet característic observat al capítol 2.1, ho podríem associar amb els trets d'absència d'empatia, de sentiments de culpabilitat i de sentiments de justícia, amb les fortes necessitats i desitjos de poder i dominació i d'exercir patiment i amb que gaudeixen del patiment i del sotmetiment al seu control de la víctima i que hem observat al seu perfil. També, podríem associar la repetibilitat d'aquests comportaments amb l'absència de sentiments de culpabilitat i de justícia, amb que gaudeixen del patiment i sotmetiment al seu control de la víctima, amb que obtenen prestigi, popularitat, un estatus superior i altres i amb que disposen d'un model relacional violent i de domini-submissió, tots ells presents al seu perfil, els quals portarien a l'agressor a continuar i persistir en les seves agressions. Per una altra banda, el fet de que es mantingui ocult o sense visibilitat, característica observada al capítol 2.1, es podria explicar perquè desperten temor en els espectadors, perquè són populars i perquè d'aquests comportaments obtenen prestigi, respecte, un estatus superior, popularitat, etc., característiques del seu perfil.

2.3.2 Víctimes

Com a *característiques individuals*, s'acostuma a trobar la seva debilitat física (Arroyave, 2012; Cerezo, 2001, 2008; Gairín et al., 2013; Iruetia et al., 2009; Merrell et al., 2008; Piña et al., 2014; Villanueva, 2014). També solen ser tímids (Armero et al., 2011; Cerezo, 2001, 2008; Iruetia et al., 2009; Oñederra, 2008; Polo et al., 2013; Rigby, 2000; Sag, 2008), insegurs i temorosos i tenir sentiments d'indefensió (Arroyave, 2012; Gairín et al., 2013; Merrell et al., 2008; Oñederra, 2008; Piña et al., 2014; Sag, 2008). Acostumen a presentar una baixa assertivitat i una baixa autoestima (Arroyave, 2012; Cerezo, 2001, 2008; Merrell et al., 2008; Oñederra, 2008; Piña et al., 2014; Villanueva, 2014). A més, solen autopercebre's negativament (Musalem i Castro, 2015; Piña et al., 2014). I també acostumen a ser ansiosos i depressius (Arroyave, 2012; Cerezo, 2001; Iruetia et al., 2009; Merrell et al., 2008; Musalem i Castro, 2015; Oñederra, 2008; Piña et al., 2014; Polo et al., 2013; Rigby, 2000).

Com a *característiques socials i escolars*, solen trobar-se dèficits d'habilitats socials (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Cook et al., 2010; Díaz-Aguado, Martínez i Martín, 2004; Musalem i Castro, 2015; Sag, 2008; Villanueva, 2014), sentir solitud i estar aïllats i rebutjats socialment (Arroyave, 2012; Cerezo, 2001; Cook et al., 2010; Díaz-Aguado et al., 2004; Iruetia et al., 2009; Musalem i Castro, 2015; Oñederra, 2008; Polo et al., 2013; Piña et al., 2014; Rigby, 2000). Solen tenir fòbia social i poques amistats (Arroyave, 2012; Díaz-Aguado et al., 2004; Iruetia et al., 2009; Musalem i Castro, 2015; Sag, 2008; Villanueva, 2014) i no ser populars (Armero et al., 2011; Díaz-Aguado et al., 2004; Iruetia et al., 2009; Merrell et al., 2008; Musalem i Castro, 2015; Oñederra, 2008; Villanueva, 2014). A més, tenen disposició al sotmetiment de les decisions, actituds o desitjos dels altres (Musalem i Castro, 2015) i una actitud passiva cap a l'entorn social i els professors i un rendiment escolar mitjà o baix (Cerezo, 2008; Iruetia et al., 2009).

I com a *característiques familiars* destaquen la sobreprotecció dels pares que els fan dependents, apegats a ells i més vulnerables (Armero et al., 2011; Arroyave, 2012; Cerezo, 2008; Olweus, 2011; Oñederra, 2008; Sag, 2008; Villanueva, 2014). A més, presenten un context familiar negatiu amb manca d'atenció (Cook et al., 2010; Villanueva, 2014).

El desequilibri de poder característic del bullying, que hem observat al capítol 2.1, el podria determinar la impopularitat i les poques amistats observats al seu perfil, els quals l'atorgaria un estatus inferior al de l'agressor. També podríem relacionar-ho amb la seva debilitat física i psicològica, característics del seu perfil. El dèficit d'habilitats socials, les dificultats de resolució de conflictes, la seva inseguretat, temerositat i sentiment d'indefensió, el rebuig a la violència, els comportaments d'evitació i la seva fòbia social, presents al seu perfil, també creiem que facilitarien el seu posicionament inferior i desigual. Addicionalment, la dificultat per defensar-se, característica observada al capítol 2.1, també podríem explicar per multitud de trets del seu perfil, entre d'altres: disposar de debilitat física, psicològica i de la personalitat que l'impediria respondre-hi defensant-se o denunciant-ho; ser insegurs, temerosos, amb una autopercepció negativa i pensaments, creences, sentiments i actituds negatives sobre ells mateixos, que farien declinar la balança per la inactuació per sentir-se indefensos; l'absència d'agressivitat, el rebuig de la violència, ser tolerants o tenir sentiments de culpabilitat vers l'agressió patida (per exemple, no hauria d'haver actuat de tal manera perquè l'he provocat), que l'inhibiria de fer el que altres farien en la seva situació per imposar-se al seu agressor; o perquè disposa de poques amistats i no són populars, amb la qual cosa es sentirien aïllats o sols davant la seva problemàtica i per a sortir-ne d'aquesta situació.

Addicionalment, diferents autors diferencien entre víctimes actives o provocatives i víctimes passives o típiques. Les víctimes passives es caracteritzen per ser més vulnerables i patir més victimització (Olweus, 1993; Villanueva, 2014). Presenten baixa autoestima, inseguretat, ansietat i manca d'adaptació social (Díaz-Aguado, 2005a; Olweus, 1993; Villanueva, 2014), aïllament social, escassa assertivitat, dificultats comunicatives, por i rebuig a la violència i es culpabilitzen o ho neguen (Díaz-Aguado, 2005a). Les víctimes actives es caracteritzen per mostrar signes de provocació davant la victimització (Olweus, 1993; Villanueva, 2014), presentar aïllament social, ser impopulars i rebutjats socialment pels iguals, tenir problemes de concentració, ser hiperactius i reaccionar impulsivament amb conductes agressives i irritants (Díaz-Aguado, 2005a). Aquest tipus de víctimes facilita el sorgiment de víctimes-agressors (Olweus, 1993; Villanueva, 2014), ja que combinen ansietat i agressivitat.

2.3.3 Víctimes-Agressors

Els víctimes-agressors pateixen victimitzacions i alhora exerceixen agressions. S'interpreta que al ser victimitzats responen amb el mateix comportament patit comportant-se com a agressor, per exemple amb víctimes de menor edat o físic com assenyala Villanueva (2014). Davant la victimització acostumen a combinar davant l'agressió ansietat internament i agressivitat cap a altres persones (Arroyave, 2012).

Com a *característiques individuals* s'acostuma a trobar que són irritables, desafiants, violents, impulsius i descontrolats (Arroyave, 2012; Musalem i Castro, 2015). Solen tenir una baixa autoestima (Arroyave, 2012) i actituds i creences negatives sobre si mateix i els altres (Cook et al., 2010). A més, combinen problemes externalitzants i internalitzants (Cook et al., 2010). I, per últim, solen presentar patologies mentals com depressió, ansietat, trastorn per dèficit d'atenció, hiperactivitat o trastorn oposicional desafiant (Arroyave, 2012).

I com a *característiques socials i escolars*, solen trobar-se que tenen baixes habilitats socials i de resolució de conflictes (Cook et al., 2010; Musalem i Castro, 2015). Acostumen a tenir un baix respecte i prestigi social (Musalem i Castro, 2015) i a ser rebutjat o aïllat pels iguals (Cook et al., 2010). A més, són influenciables negativament pels iguals (Cook et al., 2010). I, per últim, solen tenir un baix rendiment acadèmic (Arroyave, 2012; Cook et al., 2010).

2.3.4 Espectadors

Presenten un perfil molt heterogeni (Paredes et al., 2008). Acostumen a tenir una conducta passiva i complaent quan presenciïn agressions, la qual cosa mostra una absència de solidaritat (Piña et al., 2014). La por per a ser victimitzat acostuma a ser el motiu del seu silenci i de no intervenir, encobrint o mantenint la invisibilitat (Armero et al., 2011; Sag, 2008; Villanueva, 2014). També pot ser motiu la por a perdre popularitat (Armero et al., 2011). Alguns autors han interpretat que es produeix un contagi social després d'observar les agressions que inhibeix d'ajudar les víctimes i, fins i tot, pot fomentar la seva involucració en l'agressió (Armero et al., 2011; El Defensor del Pueblo, 2000; Sag, 2008;

Villanueva, 2014). Aquesta postura d'inacció podria provocar una dessensibilització davant el patiment dels altres (falta d'empatia), el reforçament de postures individualistes i el sorgiment de sentiments de culpabilitat. També acostuma a provocar cognicions negatives sobre les víctimes, assumint que s'ho mereixen (Armero et al., 2011).

Villanueva (2014) diferencia tipus d'espectadors. Per un costat trobem la posició prosocial, en que els espectadors no justifiquen l'agressió i hi intervenen enfrontant-se a l'agressor. Per una altra banda, trobem la posició antisocial, en que es justifica l'agressió afirmant que la víctima s'ho mereix i s'accepta que aquests comportaments són normals entre iguals. I, per últim, trobem la posició indiferent en que l'espectador és plenament passiu, no actua. Amb tot, tant els espectadors antisocials com els indiferents tenen un paper de còmplices en el sorgiment i la persistència dels comportaments de bullying (Musalem i Castro, 2015). Així doncs, els espectadors són actors molt importants per parar, detectar i prevenir les agressions de bullying.

2.4 Conseqüències del bullying

Hem d'especificar que les conseqüències que presentem són les que més observem en la revisió teòrica, però no són úniques i excloents. Podem trobar actors que no les pateixin o que pateixin d'altres diferents. I, com ja hem dit amb anterioritat, no només la víctima pateix conseqüències sinó també, entre d'altres, agressors, víctimes-agressors, espectadors, la classe, el centre o la família (Musalem i Castro, 2015; Zych et al., 2015).

2.4.1 Agressors

Les conseqüències més freqüentment trobades han sigut l'addicció a les drogues i l'alcohol, criminalitat i comportament antisocial posteriors, el rebuig social per por i problemes d'integració social. Les que s'han trobat amb un efecte mitjà són el comportament suïcida i la criminalitat posterior i amb un efecte alt els problemes psicossomàtics. A la taula 1 us mostrem el llistat de conseqüències trobades a la revisió de la literatura científica existent.

Taula 1

Conseqüències del bullying pels agressors

Ideació suïcida	Arroyave (2012)
Ideació suïcida (efecte feble)	Holt et al. (2015); Zych et al. (2015)
Comportament suïcida	Oñederra (2008)
Comportament suïcida (efecte mitjà)	Holt et al. (2015); Zych et al. (2015)
Criminalitat posterior	Cerezo (2008, 2009); Durany (2014); Irurtia et al. (2009); Olweus (1998); Oñederra (2008); Pörhölä i Kinney (2010); Sag (2008)
Criminalitat posterior (efecte mitjà)	Avilés, Irurtia, García i Caballo (2011); Cerezo (2008); Ttofi, Farrington, Lösel i Loeber (2011); Zych et al. (2015)
Comportament antisocial posterior	Albores-Gallo, Sanceda, Ruiz i Roque (2011); Arroyave (2012); Avilés et al. (2011); Durany (2014); Monjas (2006); Oñederra (2008); Trautmann (2008)
Violència posterior (efecte feble)	Ttofi, Farrington i Lösel (2012); Zych et al. (2015)
Fiançament del comportament antisocial	Cerezo (2008, 2009); Monjas (2006); Olweus (1998)
Extensió del comportament antisocial a altres contexts (familiar, per exemple)	Cerezo (2008)
Aprenentatge d'aconseguir els objectius propis sense esforç i amb violència	Irurtia et al. (2009); Sag (2007)
Reforçament del model relacional domini-submissió	Sag (2007)
Addicció a les drogues i l'alcohol	Arroyave (2012); Cerezo (2008); Durany (2014); Pörhölä i Kinney (2010); Villanueva (2014)
Addicció a les drogues (efecte feble)	Ttofi, Farrington, Lösel, Crago i Theodorakis (2015); Zych et al. (2015)
Portar armes	Arroyave (2012)
Portar armes (efecte feble)	Van Geel, Goemans i Vedder (2015); Zych et al. (2015)

Taula 1

Conseqüències del bullying pels agressors (continuació)

Problemes psicossomàtics (efecte alt)	Smith (2013)
Rebuig social per la por cap a ell i problemes d'integració social	Cerezo (2008); Durany (2014); Irurtia et al. (2009); Monjas (2006); Pörhölä i Kinney (2010)
Deteriorament del rendiment acadèmic	Arroyave (2012); Durany (2014); Oñederra (2008); Pörhölä i Kinney (2010)
Fracàs escolar	Arroyave (2012)
Ansietat social	Caballo et al. (2011); Durany (2014); Pörhölä i Kinney (2010)
Depressió	Durany (2014); Pörhölä i Kinney (2010)
Patologies mentals (trastorns oposicional desafiant, ansiosos i depressius, de la personalitat antisocial, etc.)	Arroyave (2012)

2.4.2 Víctimes

Les conseqüències que més freqüentment s'han trobat als estudis científics són: ideació i comportament suïcida, depressió, ansietat, deteriorament de l'autoestima, soledat, retraïment i aïllament social, pobres relacions amb els iguals, problemes d'integració i de relació socials, problemes de somni, trastorn per estrès post-traumàtic i flashback i deteriorament del rendiment escolar. Les que s'han trobat amb un efecte mitjà són comportament suïcida, deteriorament de l'autoestima, ansietat general i social, soledat i estima social i amb un efecte alt depressió i problemes psicossomàtics. A la taula 2 us mostrem el llistat de conseqüències trobades a la revisió de literatura científica existent.

Taula 2

Conseqüències del bullying per les víctimes

Ideació suïcida	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Arroyave (2012); Cerezo (2008); Durany (2014); Iruña et al. (2009); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Pörhölä i Kinney (2010); Schäfer et al. (2004)
Ideació suïcida (efecte feble)	Armero et al. (2011); Holt et al. (2015); Oñate i Piñuel (2007); Van Geel, Vedder i Tanilon (2014b); Zych et al. (2015)
Comportament suïcida	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Arroyave (2012); Hernández i Solano (2007); Iruña et al. (2009); Oñate i Piñuel (2007); Oñederra (2008); Polo et al. (2013); Sag (2008)
Comportament suïcida (efecte mitjà)	Holt et al. (2015); Van Geel et al. (2014b); Zych et al. (2015)
Autolesions	ANAR i Mútua Madrileña (2016)
Comportament antisocial posterior (incloent el criminal)	Albores-Gallo et al. (2011); Arroyave (2012); Avilés et al. (2011); Baeza, Vidrio, Martínez i Godoy (2010); Trautmann (2008); Villanueva (2014)
Ocasionalment poden convertir-se en víctimes-agressors per venjança	Avilés et al. (2011); Cerezo (2008); Durany (2014); Oñate i Piñuel (2005)
Portar armes (efecte feble)	Van Geel, Vedder i Tanilon (2014a); Zych et al. (2015)
Ús i addicció de l'alcohol o el tabac	Cava (2011); Collell i Escudé (2006); Crookston et al. (2014)
Ser víctima de cyberbullying	Kowalski et al. (2014); Modecki et al. (2014); Zych et al. (2015)
Victimització secundària diagnòstic erroni (succeeix freqüentment)	Oñate i Piñuel (2005)
Fracàs escolar	Caballo et al. (2011); Sag (2008)

Taula 2

Conseqüències del bullying per les víctimes (continuació)

Fracàs escolar (efecte feble)	Nakamoto i Schwartz (2009); Rothon, Head, Keineberg i Stansfeld (2011); Smith (2013); Zych et al. (2015)
Deteriorament del rendiment escolar	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Caballo et al. (2011); Durany (2014); Hernández i Solano (2007); Iruña et al. (2009); Oñate i Piñuel (2005); Pörhölä i Kinney (2010)
Pèrdua d'interès per aprendre	Cerezo (2002, 2009); Hernández i Solano (2007); Oñederra (2008); Polo et al. (2013); Pörhölä i Kinney (2010); Rigby (2000)
Canvis d'actitud, caràcter i comportament	Armero et al. (2011)
Conductes d'evitació	Caballo et al. (2011)
Fòbies i pors	Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Gairín et al. (2013); Iruña et al. (2009); Oñate i Piñuel (2005); Sag (2008)
Irritabilitat	Arroyave (2012)
Pors nocturnes	Villanueva (2014)
Problemes de somni	Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Cerezo (2008); Durany (2014); Pörhölä i Kinney (2010); Schäfer et al. (2004)
Problemes de somni (efecte feble)	Armero et al. (2011); Van Geel et al. (2015); Zych et al. (2015)
Mals de cap (efecte feble)	Gini et al. (2014); Zych et al. (2015)
Problemes psicossomàtics (efecte feble)	Gini i Pozzoli (2013); Zych et al. (2015)
Problemes psicossomàtics (efecte alt)	Smith (2013)
Nerviosisme	Villanueva (2014)
Timidesa	Iruña et al. (2009); Polo et al. (2013)
Estrès	Caballo et al. (2011); Hernández i Solano (2007); Oñate i Piñuel (2005)
Infelicitat, tristesa	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Cerezo (2008)

Taula 2

Conseqüències del bullying per les víctimes (continuació)

Vergonya	Gairín et al. (2013)
Ràbia	ANAR i Mútua Madrileña (2016)
Inseguretat	Cerezo (2008); Piña et al. (2014); Sag (2008)
Sentiment d'indefensió	Armero et al. (2011); Oñate i Piñuel (2005); Piña et al. (2014); Polo et al. (2013)
Percepció de clima escolar hostil, insegur i amenaçant	Cerezo (1997, 2002, 2009); Olweus (1998); Polo et al. (2013); Rigby (2000); Sutton i Smith (1999)
Pèrdua de confiança en si mateix i en els altres	Cerezo (2008); Schäfer et al. (2004)
Problemes internalitzants a mitjà-llarg termini (efecte feble)	Cook et al. (2010); Reijntjes, Kamphuis, Prinzie i Telch (2010); Zych et al. (2015)
Mala adaptació emocional	Brighi et al. (2012); Gini i Pozzoli (2009)
Depressió	Perren i Alsaker (2006); Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Caballo et al. (2011); Cava (2011); Cerezo (2008); Collell i Escudé (2006); Durany (2014); Gairín et al. (2013); Hernández i Solano (2007); Horton (2011); Irurtia et al. (2009); Leiner et al. (2014); León (2009); Olweus (1983); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Ortega (1994); Schäfer et al. (2004); Polo et al. (2013); Villanueva (2014)
Depressió (efecte feble)	Smith (2013); Ttofi et al. (2011); Zych et al. (2015)
Depressió (efecte alt)	Brighi et al. (2012); Hawker i Boulton (2000); Zych et al. (2015)
Malestar emocional	Cava (2011); Collell i Escudé (2006); Horton (2011); Leiner et al. (2014)

Taula 2

Conseqüències del bullying per les víctimes (continuació)

Ansietat	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Cava (2011); Cerezo (2002, 2008, 2009); Collell i Escudé (2006); Gairín et al. (2013); Durany (2014); Hernández i Solano (2007); Horton (2011); Irurtia et al. (2009); Leiner et al. (2014); León (2009); Olweus (1983); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Ortega (1994); Perren i Alsaker (2006); Polo et al. (2013); Rigby (2000); Sag (2008); Schäfer et al. (2004); Villanueva (2014)
Ansietat general i social (efecte mitjà)	Brighi et al. (2012); Hawker i Boulton (2000); Zych et al. (2015)
Deteriorament de l'autoestima	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Armero et al. (2011); Cerezo (2008); Durany (2014); Gairín et al. (2013); Olweus (1983); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Polo et al. (2013); Pörhölä i Kinney (2010); Schäfer et al. (2004); Villanueva (2014)
Deteriorament de l'autoestima (efecte mitjà)	Hawker i Boulton (2000); Olweus (1993); Oñate i Piñuel (2005); Rigby (2000); Zych et al. (2015)
Problemes externalitzants amb el temps (efecte feble)	Reijntjes et al. (2010); Zych et al. (2015)
Soledat i retraïment i aïllament social	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Cava (2011); Cerezo (2002, 2008, 2009); Collell i Escudé (2006); Durany (2014); Horton (2011); Irurtia et al. (2009); Leiner et al. (2014); Polo et al. (2013); Pörhölä i Kinney (2010); Rigby (2000); Schäfer et al. (2004)

Taula 2

Conseqüències del bullying per les víctimes (continuació)

Soledat (efecte mitjà)	Cava (2011); Cava et al (2010); Hawker i Boulton (2000); Hodges i Perry (1999); Povedano, Hendry, Ramos i Varela (2011); Putallaz et al. (2007); Zych et al. (2015)
Rebuig, aïllament o exclusió socials	Griffin i Gross (2004); Polo et al. (2013)
Pobres relacions amb els iguals i problemes d'integració i de relació socials	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Brighi et al. (2012); Caballo et al. (2011); Cerezo (2008); Durany (2014); Gairín et al. (2013); Gini i Pozzoli (2009); León (2009); Olweus (1983); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Ortega (1994); Perren i Alsaker (2006); Polo et al. (2013); Schäfer et al. (2004); Villanueva (2014)
Ansietat general i social (efecte mitjà)	Brighi et al. (2012); Hawker i Boulton (2000); Zych et al. (2015)
Deteriorament de l'autoestima	ANAR i Mútua Madrileña (2016); Armero et al. (2011); Cerezo (2008); Durany (2014); Gairín et al. (2013); Olweus (1983); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Ortega (1994); Polo et al. (2013); Pörhölä i Kinney (2010); Schäfer et al. (2004); Villanueva (2014)
Deteriorament de l'autoestima (efecte mitjà)	Hawker i Boulton (2000); Olweus (1993); Oñate i Piñuel (2005); Rigby (2000); Zych et al. (2015)
Introversió social	Gairín et al. (2013); Oñate i Piñuel (2005); Polo et al. (2013)
Ansietat social	Caballo et al. (2011); Cerezo (2008); Juvonen i Gross (2008); Schäfer et al. (2004)
Estima social (efecte mitjà)	Hawker i Boulton (2000); Zych et al. (2015)

Taula 2

Conseqüències del bullying per les víctimes (continuació)

Problemes mentals	Arroyave (2012); Arseneault, Bowes i Shakoor (2010); Cava (2011); Smith (2013)
Síntomes psicòtics (efecte feble)	Cunningham, Hoy i Shannon (2015); Van Dam et al (2012); Zych et al. (2015)
Problemes psicosocials	Brighi et al. (2012)
Patologies de la personalitat o de l'ànim	Cava (2011); Oñate i Piñuel (2005)
Trastorn d'ansietat	Armero et al. (2011); Baeza et al. (2010); Oñate i Piñuel (2005); Villanueva (2014)
Trastorn d'ansietat social o fòbia social	Caballo et al. (2011)
Trastorn per estrès post-traumàtic i flashbacks	Albores-Gallo et al. (2011); Armero et al. (2011); Arroyave (2012); Harel-Fisch et al. (2011); Kumpulainen (2008); Oñate i Piñuel (2005, 2007); Oñederra (2008)
Dificultats per relacionar-se amb els pares i familiars	ANAR i Mútua Madrileña (2016)

2.4.3 Víctimes-Agressors

Hem observat que hi ha molts menys resultats degut a la menor disponibilitat i producció d'estudis que aborden aquest àmbit d'estudi específic per aquests actors. Tot i així, mostrem els que hem trobat. Trobem amb efectes alts portar armes (Van Geel et al., 2014a; Zych et al., 2015) i problemes psicosomàtics (Smith, 2013). I amb efectes mitjans trobem el comportament suïcida i la ideació suïcida (Holt et al., 2015; Zych et al., 2015).

2.4.4 Espectadors i centre escolar

Es perden les actituds prosocials, la solidaritat, l'empatia i la sensibilització pels altres (Cerezo, 2008, 2009; Durany, 2014; Roland i Galloway, 2002; Sag, 2008) i la qualitat del clima escolar (Cerezo, 2009; Gairín et al., 2013; Gázquez, Cangas, Padilla, Cano i Pérez, 2005) sorgint un clima d'inseguretat (Cerezo, 2009). Els espectadors poden aprendre per imitació equivocadament sobre l'ús de la violència (Sag, 2008), com per exemple com a mitjà per aconseguir fàcilment els seus objectius, que podria d'aquesta manera convertir-se en un nou agressor o bé produir comportaments antisocials o criminals posteriorment (Avilés, 2013; Durany, 2014). També poden desenvolupar por a ser victimitzats que inhibeixi la intervenció per parar l'agressió, ansietat, remordiments o impotència per no intervenir, inseguretat, etc. (Hernández i Solano, 2007).

2.5 Teories criminològiques: possibles explicacions al bullying

2.5.1 Teoria general de la tensió o frustració

La tensió o frustració pot generar sentiments negatius (ira, estrès o còlera) que poden alliberar-se mitjançant estratègies cognitives o de comportament antisocial, en particular agressions de bullying, o bé prosocials (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014).

Una possible font de tensió pot ser el fracàs en aconseguir objectius o metes positives per al subjecte, basant-se en la diferència entre les expectatives que té l'individu i les aspiracions o resultats obtinguts que no es consideren justos o equitatius, o bé en la diferència entre els resultats que obté l'individu en comparació amb els altres amb els quals interacciona (Serrano i Realpe, 2014). Una altra font de tensió és l'existència, exposició o amenaça d'estímul negatius pel subjecte (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). I una tercera font és l'absència, pèrdua o amenaça de perdre estímuls valorats positivament (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014).

Podem explicar la figura de l'agressor de bullying, que pot patir tensió derivada de fracassar en aconseguir l'objectiu d'un estatus dins del grup (Aebi, 2015). A més, també acostumen a patir sentiments de fracàs, tant en els resultats obtinguts com en les aspiracions que es disposen, amb la qual cosa s'afavoreix el sorgiment de tensió. Les diferències amb els iguals en quant al rendiment acadèmic o a la situació personal, familiar o social poden provocar també el sorgiment de tensió. A aquestes situacions pot ajudar el fet de tenir cognicions negatives autopercebudes, que acostumen a presentar. Per una altra banda, la tensió pot derivar del rebuig, els abusos, negligències o excessos de disciplina familiars (Aebi, 2015), o bé en les relacions negatives amb els iguals tals com abusos o discriminacions o en experiències negatives a l'escola, tots presents al seu perfil. I, finalment, les relacions amb els iguals que poden ser negatives degut als seus dèficits d'habilitats socials o bé les relacions familiars, que hem observat al seu perfil que eren negatives, poden ser valorades com a estímuls positius no aconseguits i erigir-se així com a font de tensió (Aebi, 2015). Totes aquestes fonts de tensió poden fer desenvolupar en l'individu sentiments negatius que siguin alliberats en forma d'agressions de bullying, la qual cosa és afavorida perquè acostumen a tenir una baixa tolerància a la frustració, ira i impulsivitat incontrolades i un inadequat aprenentatge d'aconseguir els objectius a curt termini i sense esforç, disposant d'aquesta manera de predisposició prèvia.

Adicionalment, podem explicar la figura de la víctima de bullying, que pot també exposar-se a fonts de tensió com la pròpia victimització, però poden escollir més aviat estratègies de gestió de la tensió cognitives per reduir la tensió (Aebi, 2015), en comptes de les de comportament antisocial, tal i com em observat al capítol 2.3 que disposen de sentiments de culpa, són introvertits, no es defensen, etc. També poden escollir estratègies de gestió de la tensió de comportament no antisocial, com per exemple d'aïllament o d'evitació que acostumen a presentar (capítol 2.3 i 2.4). Però també poden escollir estratègies de comportament antisocial consistent en agredir a altres tal i com ha experimentat en la seva victimització, convertint-se així en víctima-agressor.

I també podem explicar la figura dels espectadors, que poden patir tensió de l'observació d'agressions de bullying i actuar d'encobridor si escull l'estratègia de gestió de la tensió cognitiva o de comportament prosocial o convertint-se en agressor si escull l'estratègia de comportament antisocial.

2.5.2 Teoria de l'aprenentatge social

Segons aquesta teoria, tot comportament és après (Aebi, 2015) i també ho són les agressions de bullying. S'aprenen tant les tècniques com les justificacions o neutralitzacions de la culpa (Aebi, 2015), tals com "m'ha provocat", "és normal entre companys", lleialtats superiors o negar els danys ("és un joc").

Podem explicar la figura dels agressors, que mitjançant l'*aprenentatge responsiu o condicionament clàssic*, davant un estímul (com poden ser l'existència d'una certa provocació per part de la víctima activa, que pot existir o no, o bé d'una amenaça degut a les creences o actituds negatives en els altres o bé de la percepció d'un subjecte apropiat per al sotmetiment i el domini, etc.) exerceixen una resposta en forma de bullying (Aebi, 2015). També podem explicar aquí la figura dels víctimes-agressors, que reaccionen a la victimització.

Seguint el *model d'aprenentatge o condicionament operant o instrumental*, l'agressor mitjançant l'assaig-error tendeix a repetir els comportaments que obtenen reforçament, tant positiu obtenint beneficis com negatiu evitant el càstig (Aebi, 2015). Així, com acostuma a succeir, els comportaments de bullying solen ser encoberts pels espectadors, no detectats per l'absència d'adults i no denunciats per la víctima, amb la qual cosa s'acostuma a evitar el càstig i a obtenir beneficis. Amb tot, es tendirà a persistir i a augmentar tant la freqüència com la intensitat (Serrano i Realpe, 2014), característica del bullying.

Pel model d'*imitació o aprenentatge vicari* els agressors aprenen a exercir comportaments violents o agressius dels models observats (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014), com per exemple de la família que acostuma a presentar conflictes, violència i models de submissió-domini (observats al seu perfil), o bé d'observar a altres companys obtenint beneficis i evitant conseqüències (com seria el cas d'espectadors que es converteixen en agressors). També podem explicar la figura víctimes-agressors que a partir de l'observació dels

comportaments que obtenen beneficis i eviten conseqüències i que experimenten en primera persona com a víctima, aprenen a portar-los a terme.

I, per últim, el model d'*associació diferencial* explica que en els grups més pròxims amb els quals interactua (família i iguals) es troba el subjecte exposat a definicions favorables a l'agressió, a la violència o al model relacional de domini-submissió, les quals adquireix i faciliten el desenvolupament d'agressions de bullying (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). En els agressors destaquem el seu context familiar i en els espectadors que es converteixen en agressors destaquem que s'agrupen amb iguals que s'exposen a aquestes definicions, com per exemple agressors de bullying, i que finalment les interioritzen.

2.5.3 Enfocament de l'etiquetatge o labelling approach

Els comportaments antisocials, com el bullying, són definits com a tal per la infracció de normes socials d'una comunitat que s'aprenen des de ben petits i acostumen a produir una reacció social (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). Quan un agressor obté com a conseqüència d'agressions de bullying (desviació primària) el rebuig social dels iguals es produeix un etiquetatge de, per exemple, "perillós", "violent" o "agressor" que pot provocar que accepti l'etiqueta i persisteixi en el seu comportament (desviació secundària) (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014), característic del bullying. I és que formem la nostra personalitat a partir de les interaccions amb els altres i de com ens perceben (interaccionisme simbòlic) (Aebi, 2015).

2.5.4 Teoria del control social o dels vincles socials

El motiu de comportar-se prosocialment rau en els vincles amb la societat (general o de grups pròxims com la família, amics, professors o escola) que actuen de controls del comportament antisocial ja que impliquen entendre que comporten conseqüències negatives (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). Els vincles socials que es destaquen són quatre que es troben interrelacionats i l'absència d'algun/s d'ells pot ser determinant perquè l'agressor exerceixi agressions de bullying (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014).

Un d'aquests vincles socials és l'*afecció o aferrament* cap a persones pròximes que tenen expectatives posades en ell, dels quals els importa l'opinió que tenen sobre ells i els seus comportaments (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). L'agressor, tot i ser popular, té pocs amics, la família és problemàtica i amb manca d'afecte i es relaciona negativament amb els adults i els professors, així aquest vincle social acostuma a no ser present en els agressors.

Per una altra banda, els agressors no miren a llarg termini sinó en resultats immediats, i amb tot no tenen res a perdre, ni por a perdre res amb les conseqüències dels seus comportaments ja que no es senten units a la societat convencional (centre, la classe, etc.). Aquest vincle s'anomena *compromís o lliurament* i la base es troba en activitats, ocupacions o aspiracions que l'uneixen a la societat i que contràriament podria perdre (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). Així doncs, els agressors tampoc l'acostumen a presentar.

Adicionalment, el vincle social de *participació* consisteix en no disposar de temps per als comportaments antisocials que alteren l'ordre social perquè s'involucren en activitats prosocials, així que difícilment es comportarà antisocialment (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). Aquest vincle social no rep massa rellevància, en la nostra opinió, en l'explicació del bullying.

I, per últim, el vincle social de *creença o valors prosocials*, consisteix en rebutjar els comportaments antisocials ja que es comparteixen les normes socials (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014). Aquest acostuma a no estar present, si més no en un nivell inferior, en els agressors degut a l'existència de creences que justifiquen la violència, valors de grup com el domini o la masculinitat o tenir com a model relacional l'esquema domini-submissió.

Els espectadors que es converteixen en agressors o els víctimes-agressors poden disposar de l'absència d'algun d'aquests vincles que determini el seu comportament antisocial posterior. I en quant a les víctimes, disposen de tots o alguns d'ells que el fan no convertir-se en agressors o no respondre-hi violentament.

2.5.5 Teories de l'oportunitat delictiva o situacionals

Per a que es cometin comportaments antisocials, com les agressions de bullying, es precisen la presència d'un agressor motivat, un objectiu o víctima apropiat i l'absència de guardians o vigilants (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014).

En quant a l'agressor motivat, hem observat al seu perfil que els agressors de bullying presenten característiques que el doten de predisposició cap a l'agressió, tals com l'absència d'interiorització i de respecte de les normes, gaudir del patiment i el sotmetiment dels altres, tenir baixa tolerància a la frustració i baix autocontrol, ser violents, agressius, provocatius i desafiants i disposar de tècniques de resolució de conflictes violentes, d'un ús i abús de la força física, d'un model relacional de domini-submissió, de fortes necessitats i desitjos de domini, de poder i d'exercir.

En quant a víctimes apropiades, també hem observat al seu perfil que presenten característiques que les fan vulnerables i apropiades, com per exemple ser més dèbils física i psicològicament, insegurs, temorosos, indefensos, impopulars, no agressius ni violents i aïllats i rebutjats, entre d'altres. I també podem incloure que acostumen a mantenir-se en silenci i no denunciar.

I en quant a l'absència de vigilants, vam observar que les agressions s'acostumen a realitzar en absència d'adults i que els escenaris amb major prevalença es caracteritzen per l'absència de professors que esdevenen punts calents (*melting pots*) que ofereixen majors oportunitats o coincidència d'agressors motivats, víctimes apropiades i absència de vigilants.

2.5.6 Teoria general del delicte o de l'autocontrol

Els baixos nivells d'autocontrol són la causa principal per desenvolupar agressions (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014), en aquest cas de bullying. I hem observat que els agressors de bullying acostumen a presentar nivells baixos d'autocontrol, amb la qual cosa tenen predisposició prèvia per l'agressió.

L'autocontrol el podem entendre com el control intern per resistir els desitjos immediats (Aebi, 2015). Per tant, qui en presenta nivells baixos no acostuma a considerar les conseqüències a llarg termini del seu comportament,

sinó només les immediates o a curt termini (Aebi, 2015). L'autocontrol es fixa en edats primerenques i es manté relativament constant (Serrano i Realpe, 2014). Per tant, una socialització inefectiva o inadequada en la família amb, per exemple, llaços afectius febles, no supervisió o permissibilitat, que acostumen a presentar els agressors de bullying (capítol 2.3), pot ser determinant del seu baix autocontrol (Aebi, 2015; Serrano i Realpe, 2014) i, així, de la seva involucració en bullying. També hi influeix ser impulsiu i hiperactiu i no tenir motivacions o aspiracions (Aebi, 2015), com solen presentar els agressors (capítol 2.3). A més del baix autocontrol, cal trobar una oportunitat delictiva (Aebi, 2015) que troben als diferents escenaris del centre escolar, com hem observat anteriorment.

En quant als espectadors i víctimes que es converteixen en agressors, haurien de tenir un baix autocontrol per involucrar-s'hi, fet observat en les víctimes (capítol 2.3), però no en els espectadors però que poden presentar.

2.5.7 Teories del curs de la vida

Els comportaments antisocials augmenten durant l'adolescència, degut a canvis biològics o socials, per a partir dels 16-17 anys descendir pronunciadament (Aebi, 2015). A la revisió teòrica no hem observat consens sobre l'evolució del bullying amb l'edat, però seguint aquesta teoria podem justificar les evidències que mostren que augmenta amb l'edat durant l'ESO i disminueix posteriorment.

En canvi, es detecta un petit grup d'adolescents (xifrat entre un 4 i un 10%) que cometen la gran majoria de comportaments antisocials i persisteixen a l'adulthood, degut a l'existència de trets de la personalitat, com per exemple la irascibilitat o el baix autocontrol (Aebi, 2015), trets que acostumen a presentar els agressors. Addicionalment, també es deu a una educació parental deficient caracteritzada per excés o falta de disciplina, rebuig dels pares, negligència o falta d'atenció, llaços febles o conflictius amb els pares i/o absència de vigilància (Aebi, 2015), també observats als agressors. Així doncs, podem confirmar que alguns agressors acostumen a patir com a conseqüència la persistència en comportaments antisocials o l'establiment d'una carrera criminal posterior, conseqüències observades al capítol 2.4. Addicionalment, ens permet justificar el petit percentatge de casos de bullying tot i la seva disminució amb l'edat.

2.6 Valoració jurídica

El bullying no es troba tipificat específicament com a tal a l'ordenament jurídic espanyol. Sí que el podem ubicar en algun tipus però no com a tipus específic autònom. A continuació presentarem la seva valoració jurídica a Espanya.

Primer de tot, hem de destacar que estem davant uns fets il·lícits que comprenen una víctima i un agressor, generalment tots dos menors d'edat (de menys de 18 anys), amb la qual cosa estarem sota els Dret i Justícia Juvenils, els quals difereixen dels practicats en els cassos d'adults, regint-se per finalitats diferents a les dels adults. El dret penal juvenil s'orienta a la prevenció especial que té com a finalitat evitar la reincidència dels menors mitjançant l'educació, i no pas la retribució o la prevenció general (García, 2014). Això és així perquè els menors es troben en ple desenvolupament psicològic, de la personalitat i dels processos de socialització, la qual cosa no succeeix amb els adults en els quals es considera que es troben complets (García, 2014). Així doncs, observem una diferència de condicions que fan que els menors puguin tenir dèficits educatius determinants del seu comportament il·lícit els quals poden ser intervinguts per reorientar el seu futur comportament cap a objectius no delictius (García, 2014).

D'acord amb l'anterior exposat, els menors de 18 anys no tenen plena responsabilitat criminal d'acord amb el Codi Penal d'adults (art. 19 CP), però sí d'acord amb la Llei Orgànica Reguladora de la Responsabilitat Penal dels Menors (LORRPM) tal i com es tipifica a l'article 19 del CP i a l'article 1.1 de la LORRPM (García, 2014). Per tant, ens trobem amb un dret penal del menor amb naturalesa formalment penal però materialment sancionadora i educativa tant en el procediment com en les mesures aplicables però amb una intensitat especial (exposició de motius de la LORRPM) (García, 2014). Així, davant d'un fet il·lícit comés per un menor, per a determinar el seu àmbit objectiu acudirem al CP i les lleis penals especials aplicables plenament als adults (art. 1 LORRPM), però per a determinar el seu àmbit subjectiu i les conseqüències jurídiques ens remetem a la LORRPM en la qual es fixen les mesures a aplicar i els criteris per determinar-les i executar-les.

Per una altra banda, podem diferenciar el tipus de responsabilitat que tindran els menors segons l'edat que tinguin. Aquells que cometin un delictes o una falta tipificat al CP o a les lleis penals especials i tenen menys de 14 anys són plenament inimputables, és a dir, no tenen responsabilitat penal, tot i que se'ls aplicarà el disposat a les normes de protecció de menors del Codi Civil i d'altres disposicions vigents (García, 2014). En aquests casos no es poden processar els fets penalment, tot i que sí per altres instàncies menys lesives (art. 3 LORRPM) com per exemple la civil, que recau sobre els pares o tutors legals (art. 61.3 LO 5/2000) o titulars del centre docent (art. 1903 CC; Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat) sempre que no hagin observat la diligència adient, o l'administrativa i simplement es pot posar el cas a disposició de les entitats de protecció de menors els quals es troben obligats a actuar per assegurar-ne la seva seguretat (arts. 3 i 18 LORPM) i posar en coneixement del centre escolar per part del Ministeri Fiscal dels fets per a que prengui les mesures convenientes ja que des de l'àmbit del dret es considera la instància més adequada per intervenir-hi i posar-hi solució en aquests casos (García, 2014; Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). En canvi, aquells que tenen entre 14 i 18 anys presenten una imputabilitat disminuïda i seran susceptibles d'intervenció penal i d'aplicació de les mesures penals contingudes a la LORRPM (García, 2014). Amb aquestes peculiaritats relatives a la responsabilitat penal en funció de l'edat, hem de comentar el nostre cas particular del bullying. L'educació secundària obligatòria es porta a terme amb menors que comprenen les edats dels 12 als 16 anys, amb la qual cosa ens trobem amb les dues possibilitats anteriors. I també ens podem trobar amb un comportament de bullying caracteritzat per la continuat en el temps que hagi començat quan el menor tenia menys de 14 anys i era inimputable i hagi sigut detectat o denunciat quan té més de 14 anys. En aquests casos, sempre hem d'acotar els fets a enjudiciar a partir de quan l'agressor tenia 14 anys que és quan adquireix responsabilitat (García, 2014).

Addicionalment, a l'hora d'establir una mesura penal per aquells que són imputables (disminuïdament), el jutge de menors té un ampli marge de discrecionalitat, ja que la LORRPM només estableix les mesures i uns criteris però deixa al jutge de menors la flexibilitat per a determinar la/es mesura/es i la durada més adients (García, 2014). Això és així perquè, com hem indicat al començament, la finalitat que es persegueix en el dret penal de menors és la d'evitar la reincidència mitjançant mesures educatives i sancionadores orientades als dèficits presents en els menors que puguin haver determinat el comportament antisocial. I, seguint aquestes línies, la LORRPM a l'article 7.3 assenyala que per a l'elecció de la mesura adequada s'ha d'atendre, de manera flexible, no només la prova i la valoració jurídica dels fets, sinó especialment l'edat, les circumstàncies familiars i socials, la personalitat i l'interès superior del menor (García, 2014). De tot això prové l'ampli marge de discrecionalitat que tenen els jutges de menors, ja que han d'individualitzar la mesura, tant el seu contingut com la seva durada, per a cada cas concret. Així, quan no s'identifiquin dèficits educatius, el jutge de menors haurà necessàriament de concloure el procediment (García, 2014) i derivar-ho a les entitats de protecció del menor (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat), tal i com hem assenyalat en els casos de menors de 14 anys inimputables.

Per una altra banda, no entrarem a analitzar els diferents tipus de mesures ni tampoc el que marca la LORRPM en quant a la durada, ja que resulta de menor interès per als objectius d'aquest treball, però assenyalarem els articles específics per si es desitja profunditzar: 8.2, 9.2, 9.3, 10.2 de la LORRPM.

Procedirem a continuació a determinar la valoració jurídica objectiva del bullying. Els comportaments inclosos en el bullying poden consistir en múltiples formes i poden tenir entitat o intensitat de diferent grau, tal i com hem observat al capítol 2.1. Així, primer de tot, hem d'aclarir que aquells comportaments de bullying que per aquestes circumstàncies no tinguin la suficient entitat per a ser valorats com a delictes o falta, han de ser comunicats per part del Ministeri Fiscal als centre escolar per a que adopti les mesures apropiades (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). També s'ha de comunicar quan els casos siguin arxivats o desestimats (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). Per una altra banda, els casos de bullying s'inclouen dins del tracte degradant de

l'article 173.1 CP, títol VII del llibre II. Al 2010, el legislador va decidir reformar el seu contingut mitjançant la Llei Orgànica 5/2010, creant uns delictes específics d'assetjament laboral i d'assetjament immobiliari, comportaments abans inclosos en el tracte degradant, però no es va obrar d'aquesta manera amb el cas de l'assetjament escolar (Carmona, 2011). Així doncs, les possibilitats que tenim per a valorar penalment el bullying es circumscriuen a l'article 173.1 CP o bé, si es tracta d'una menor entitat, a la falta de vexació injusta de l'article 620.2 CP. Així el que diferencia entre el delicte i la falta és la gravetat de l'agressió a la integritat moral en relació amb totes les circumstàncies concurrents en els fets (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat; SAP Sevilla 150/2004).

En quant al delicte de tracte degradant (art. 173.1 CP), es tipifica que aquell qui infligeix a una altra persona un tractament degradant, menyscaptant greument la seva integritat moral, serà castigat amb una pena de presó de 6 mesos a 2 anys. La doctrina del Tribunal Europeu de Drets Humans (STEDH del 18 de gener de 1978 i del 16 de juny de 2005) considera que els atacs han de revestir una certa gravetat d'acord amb les circumstàncies del cas, tals com la durada, els efectes físics i mentals, el sexe, l'edat o la salut de la víctima, entre d'altres (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). A més, el tracte degradant pot crear en la víctima terror, angoixa i sentiment d'inferioritat i també pot menyscaptar la seva salut física o moral (STS 1218/2004; Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). Fanjul (2012) afirma que és precís un desig conscient, és a dir, una voluntat i intencionalitat de causar patiment en la víctima. Per una altra banda, la STS 819/2002 pressuposa una certa permanència o repetició dels comportaments perquè sinó estaríem davant d'un simple atac i no d'un tractament, com així ho requereix la SAP de Sevilla 150/2004 (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). Però per una altra banda, el Tribunal Suprem (STS 819/2002) permet incloure-hi conductes úniques i puntuals amb una intensitat lesiva per a la dignitat humana (brutal, cruel o humiliant) (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). D'aquesta manera i amb tot, aquest precepte legal compren tant aquells comportaments únics i puntuals que per la seva naturalesa tenen entitat i gravetat suficient per menyscaptar greument la integritat moral de la víctima, com aquell conjunt de comportaments repetitius i sistemàtics que aïlladament no aconseguirien menyscaptar la integritat moral de

la víctima però sí el seu conjunt (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). El bullying, de fet, s'introduiria més bé en l'últim supòsit ja que en la definició que hem analitzat al capítol 2.1 és característic que es produeixi repetidament, amb reiteració i persistència en el temps. El menyscament o afectació a la integritat moral ha de ser greu (Subijana, 2007), sinó estarem davant de la falta de vexació injusta de l'article 620.2 CP (STS 819/2002; Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat). Addicionalment, per valorar com a prova judicial el dany psicològic que produeix la victimització del bullying s'ha de comprovar la relació causa-efecte entre el delictes i els símptomes de la salut mental o emocional que presenta la víctima (Arce, Fariña i Vilariño, 2014). Per a fer-ho, el trastorn per estrès post-traumàtic (TEPT) és el que millor s'ajusta, ja que la simptomatologia que configura aquest trastorn és reactiva a un esdeveniment estressant determinat i, per tant, fàcilment associable a aquest esdeveniment, per la qual cosa s'ha considerat la mesura primària, mentre que com a trastorns secundaris sobresurten la depressió, inadaptació social, ansietat i disfuncions sexuals (Arce et al., 2014). En conseqüència, des del punt de vista forense, només podem parlar de la presència de dany psicològic quan es verifica en la víctima el patiment d'aquest trastorn, que pot anar acompanyat d'altres símptomes o patologies comòrbides que no tenen, per elles mateixes, prou entitat per a considerar-les dany psíquic en no possibilitar l'establiment d'aquesta relació de causalitat (Arce et al., 2014). No obstant, el fet de no registrar en la víctima el patiment del TEPT no implica que no hagi estat víctima, sinó que simplement no ha desenvolupat la patologia i, per tant, la victimització no ha deixat una empremta psicològica que es pugui substanciar en una prova judicial (Arce et al., 2014). De fet, no totes les víctimes desenvolupen el TEPT (Arce et al., 2014).

Addicionalment, si es lesionen altres bens jurídics autònoms (lesions, integritat física, suïcidi, salut, etc.) caldrà desenvolupar, d'acord amb l'article 177 CP, un concurs real de delictes, castigant els fets separadament (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat; Ortega i Ramírez, 2015).

Per una altra banda, hem d'analitzar també la responsabilitat civil. Els titulars dels centres escolars i els pares o tutors legals que tenen a la seva disposició la guarda i custòdia dels menors són responsables civils subsidiaris del que els menors facin o pateixin (1903.5 CC; art. 120 i art. 121 del CP; art. 61.3 LORRPM). El titular del centre escolar ha de respondre pels danys físics i morals causats en els alumnes víctimes per altres alumnes menors d'edat quan els fets es realitzin en el centre mentre els alumnes es troben sota el seu control o guarda (Fanjul, 2012; SAP de Cantabria, de 23 de diciembre de 2003). Així que si els centres escolars no adequen els centres per a la seguretat dels menors o no actuen correctament amb la prevenció, detecció o denúncia d'un cas de bullying, seran responsables civilment. En quant als pares o tutors legals, tant si ho són de la víctima com de l'agressor, són responsables civils del comportament dels seus menors com també de protegir-los. Per tant, també seran responsables civilment si les seves accions no ha sigut adequades. En ambdós casos cal que aquests no hagin observat diligència adient (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat), si han actuat correctament però no ho han evitat o detectat no s'observarà responsabilitat.

I, per últim, hem de comentar els supòsits en que es produeix una doble sanció: administrativa (disciplinària al centre escolar) i penal. En principi, seguint el principi *non bis in ídem*, es prohibeix sancionar doblement uns mateixos fets, però la STC 2/2003 assenyala que és possible aquesta duplicitat (Fanjul, 2012), però cal valorar la mesura disciplinària concloent: a) desistiment mitjançant l'article 18 LORRPM; b) sobreseïment de l'expedient si es donen les circumstàncies dels articles 10 o 27.4 LORRPM; c) modulant la naturalesa o extensió de la mesura penal de la LORRPM a imposar (Instrucció 10/2005 de la Fiscalia General de l'Estat).

3. Estudi científicoempíric de la prevalença i freqüència del bullying a l'Educació Secundària Obligatòria

3.1 Objectius

Els objectius que pretenem assolir amb aquesta part empírica del present estudi consisteixen en comprovar empíricament la correspondència entre les dades obtingudes al capítol 2.2 relatiu a les prevalences dels diferents aspectes relacionats amb el bullying i el ciberbullying trobades a la literatura científica existent i les observades mitjançant l'estudi empíric quantitatiu i transversal (mitjançant enquestes de prevalença en un únic moment temporal) que presentem a continuació i que s'ha realitzat als centres escolars d'educació secundària obligatòria del municipi de Sant Andreu de la Barca. Analitzem també el ciberbullying, tipologia de bullying, perquè es troba en auge en aquests moments degut a l'enorme desenvolupament de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TICs) i a l'enorme acceptació i ús que en fan els adolescents actualment.

Aquest estudi científicoempíric als instituts d'educació secundària obligatòria que comprenen la mostra d'estudi resulta rellevant realitzar-lo perquè prèviament no s'ha portat a terme cap estudi com el present que analitza la situació dels centres compresos en la mostra en quant al bullying i ciberbullying. A més, en alguns d'ells s'ha detectat algun cas de bullying que ha derivat a la via judicial. Addicionalment, serà d'utilitat per conèixer la realitat del bullying que succeeix en aquest centres, per posteriorment desenvolupar intervencions de prevenció i detecció basades en l'evidència empírica trobada. I, per últim, ens servirà per augmentar, completar, clarificar i perfeccionar el coneixement empíric disponible sobre la temàtica, ja que podrem resoldre les contradiccions existents a la literatura científica, observades a la part de l'aproximació teòrica preliminar.

3.2 Metodologia

Mostra

La mostra objecte d'estudi compren tres centres escolars d'educació secundària obligatòria del municipi de Sant Andreu de la Barca que són: IES El Palau; IES Montserrat Roig; i IES Sant Andreu. El problema d'aquest últim centre és que és relativament nou, aquest és el seu segon curs escolar i no compta amb el curs de 3er d'ESO. Tot i així hem considerat incloure'l a l'estudi per tal d'analitzar tot el rang d'alumnes de 1er, 2n i 3er d'ESO, ja que per temes de temps descartem el 4rt curs. Podríem haver descartat també 3er d'ESO però hem valorat analitzar-lo degut a que ens interessa conèixer la realitat del bullying amb el canvi de cicle escolar i analitzar com evoluciona amb l'edat (prevalença analitzada al capítol 2.2) ja que l'Informe Cisneros VII (2005) ens mostra que entre 2on i 3er es produeix, tal i com hem observat al capítol 2.2, una reducció important d'un 10% en la prevalença d'implicació en bullying, així com també ho fa El Defensor del Pueblo (2000), Oñederra (2008) i Gairín et al. (2013) que assenyalen que entre els 11 i els 14 anys es troba la major prevalença i que a partir dels 14 anys decreix. També s'ha observat aquest fenomen en el cas de les víctimes (decreix un 13%) i dels agressors (6%) (El Defensor del Pueblo, 2000).

Del total d'enquestes difoses i recaptades ha existit un percentatge que no han sigut admeses perquè el seu compliment no ha sigut vàlid, o bé l'enquesta bullying o bé l'enquesta ciberbullying o bé totes dues. Per aquesta raó obtenim mostres diferents que passem a diferenciar. La mostra total per a l'enquesta bullying consta de 658 alumnes, dels quals el 47.11% són nois i el 52.89% són noies. Per a l'enquesta de ciberbullying la mostra total és de 744 alumnes dels quals el 50.94% són nois i el 49.06% són noies. En total, a 1er d'ESO trobem uns 245 alumnes (37.23% dels alumnes), a 2n d'ESO uns 250 alumnes (38% dels alumnes) i a 3er d'ESO uns 163 alumnes (24.77% dels alumnes).

Instruments

Hem utilitzat una metodologia d'investigació empírica quantitativa mitjançant enquestes i un disseny transversal dirigida a realitzar una avaluació descriptiva de les diferents prevalences dels fenòmens bullying i ciberbullying que es produeixen als centres d'educació secundària obligatòria de Sant Andreu de la Barca en un únic moment temporal. Es tracten de qüestionaris sociodemogràfics caracteritzats per descriure en quina situació es troba la mostra objecte d'estudi respecte als fenòmens bullying i ciberbullying i els seus elements característics, és a dir, analitzen o mesuren la relació existent entre variables socials i demogràfiques. Els instruments que fem són l'INSEBULL per avaluar el bullying i l'ECIPQ per avaluar el ciberbullying, els quals trobareu a l'annex 9.2.

L'INSEBULL conté un autoinforme i dos heteroinformes, però per raons temporals i operatives només hem portat a terme l'autoinforme. El qüestionari consta de 35 ítems que pregunten als participants segons la perspectiva de la víctima, la perspectiva de l'agressor i la perspectiva de l'espectador en referència a l'últim trimestre. L'instrument INSEBULL ha sigut testat i avaluat i presenta adequades evidències de fiabilitat i validesa: 0.83 d'alfa de Cronbach, 0.668 de correlació de Pearson i 0.68 de Rho de Spearman (Avilés i Elices, 2007).

La gran majoria d'ítems consten d'alternatives de resposta de les quals s'ha d'escollir només una opció. Us presentem un exemple d'aquest tipus d'ítem:

8. Alguna vegada has sentit por a venir a l'escola?
- a) Mai.
 - b) Alguna vegada.
 - c) Més de 4 vegades.
 - d) Quasi tots els dies.

Alguns ítems permeten escollir més d'una alternativa. Us presentem un exemple d'aquest tipus d'ítem:

28. Per què creus que alguns dels teus companys intimiden a d'altres? Pots escollir més d'una opció.

- a) Per molestar.
- b) Perquè es fiquen amb ells.
- c) Perquè són més forts.
- d) Per fer broma.
- e) Altres.

I hi ha un ítem en que s'ha d'ordenar amb números (de l'1 al 7, on 1 és la que menys succeeix i 7 la que més) les alternatives de resposta segons la seva freqüència. Us el mostrem a continuació:

1. Ordena segons la teva opinió les formes més freqüents de maltractament entre companys al teu centre.

- a) insultar, posar motes.
- b) riure's d'algú, deixar en ridícul.
- c) Fer mal físic (pegar, puntades de peu, empentes, etc.).
- d) Parlar malament d'algú.
- e) Amenaces, xantatges, obligar a fer alguna cosa que no es vol.
- f) Rebutjar, aïllar, no ajuntar-se amb algú, no deixar participar.
- g) Ficar-se amb algú per sms, emails, mòbil, internet, etc.

L'instrument ECIPQ consta d'un autoinforme de 22 ítems que pregunten sobre la perspectiva de la víctima i la perspectiva de l'agressor. Ha sigut testat i avaluat i presenta adequades evidències de fiabilitat i validesa: 495.93 de X^2 de Satorra Bentler, $p= 0.00$, NNFI= 0.98, CFI= 0.98, IFI= 0.98, RMSEA= 0.042 i SRMR= 0.065 (Ortega et al., 2016). En tots els ítems s'ha d'assignar un número del 0 al 4, en que 0 és mai i 4 és sempre, segons la freqüència amb la que els participants els realitzen o pateixen en els últims dos mesos. Us presentem alguns exemples:

1. Algú m'ha dit paraules malsonants o m'ha insultat utilitzant emails o sms.

11. He dit paraules malsonants a algú o l'he insultat utilitzant sms o emails.

Procediment

Han sigut els tutors en les seves hores de tutoria els encarregats d'administrar i aplicar els qüestionaris. Per assegurar la correcta administració dels qüestionaris, que té la seva rellevància per obtenir una bona qualitat de dades, vam proporcionar un document compost per instruccions per als professors que van aplicar-los, el qual trobareu a l'annex 9.1.

3.3 Resultats

Prevalença d'agressors (incloent per edat i gènere)

Hem observat que un 3.80% es consideren agressors. Així, la presència d'agressors és molt reduïda, però existeixen. El 40% eren nois (3.23% del total de nois) i el 60% eren noies (4.31% del total de noies), observant que les noies victimitzen més que els nois.

Adicionalment, hem trobat un 2.86% a 1er d'ESO (1.42% de nois i 3.62% de noies del total de nois i noies de 1er d'ESO), un 5.60% a 2n d'ESO (4.83% de nois i 5.34% de noies del total de nois i noies de 2n d'ESO) i un 2.45% a 3er d'ESO (1.19% de nois i 3.80% de noies del total de nois i noies). Així, observem una tendència irregular, però que disminueix amb l'edat. Augmenta de 1er a 2n d'ESO i disminueix a 3er d'ESO per sota del nivell de 1er d'ESO. Tant nois com noies segueixen aquesta tendència i les noies victimitzen més que els nois, però sense diferències significatives, exceptuant en 2n d'ESO que s'igualen.

A la pregunta sobre si has agredit (intimidat o maltractat) algun company, que generalment ha sigut negativa, hem observat un 33.89% que han agredit, dada que coincideix amb les trobades sobre que els agressors de bullying són pocs. Dels que sí han agredit, han respost alguna vegada el 32.22% dels alumnes (36.77% del total de nois i 25% del total de noies) i amb certa freqüència o quasi tots els dies, freqüència més lògica amb el fenomen del bullying, l'1.68% dels alumnes (1.94% del total de nois i 1.44% del total de noies). Addicionalment, observem que els nois exerceixen agressions de major freqüència que les noies, però sense diferències significatives.

A la pregunta sobre quantes vegades has participat en agressions (intimidacions o maltractaments) l'últim trimestre, generalment la resposta ha sigut mai (72.64%), seguit d'alguna vegada (menys de 5 cops i entre 5 i 10 cops) (23.11%, dels quals 33.55% són nois i 20.69% són noies) i de sovint (entre 10 i 20 cops i més de 20 cops) (2.58%, dels quals 2.26% són nois i 2.87% són noies). Observem que les agressions reiterades, característiques del bullying, es produeixen en un petit percentatge d'ocasions i són més exercides per noies que per nois, amb diferències no significatives, coincidint amb les dades anteriors.

Prevalença de víctimes (incloent per edat i gènere)

Hem observat que un 13.98% es consideren víctimes. Així, la xifra de víctimes supera a la d'agressors amb diferències significatives, la qual cosa podríem interpretar que existeixen menys agressors que víctimes els quals agredeixen a més d'una víctima. Hi ha més noies que nois: el 36.96% eren nois (10.97% del total de nois) i el 63.04% eren noies (16.67% del total de noies).

Trobem un 16.33% a 1er d'ESO (10.64% de nois i 18.84% de noies del total de nois i noies de 1er d'ESO), un 14.80% a 2n d'ESO (7.59% de nois i 19.85% de noies del total de nois i noies de 2n d'ESO) i un 9.20% a 3er d'ESO (9.52% de nois i 8.86% de noies del total de nois i noies de 3er d'ESO). Amb tot les víctimes disminueixen amb l'edat, especialment de 2n a 3er d'ESO en que es produeix una pronunciada disminució. Observem que ambdós gèneres segueixen aquesta tendència i que les noies són més víctimes que els nois, exceptuant a 3er d'ESO que s'inverteix però amb diferències no significatives.

A la pregunta sobre quantes vegades t'ha agredit (intimidat o maltractat) algun company, que generalment ha sigut negativa, hem observat un 24.47% d'alumnes agredits, dels quals un 20.6% poques vegades (22.90% de nois i 23.28% de noies) i un 4.41% bastantes vegades o quasi sempre (4.20% de nois i 4.60% de noies), freqüència més característica del bullying. Així, podem concloure que les agressions reiterades patides per les víctimes, característiques del bullying, afecten a un percentatge molt reduït d'alumnes i a més noies que nois però sense diferències significatives, contràriament a la magnitud de la diferència entre gèneres trobada a la pregunta d'autopercepció.

A la pregunta sobre des de quan t'agredeixen, generalment ha sigut mai (82.22%), observant un 17.78% que les pateixen, coincidint d'aquesta manera amb les anteriors evidències sobre la poca prevalença de víctimes així com de la seva freqüència. Dels que han respost afirmativament trobem un 6.69% dels alumnes que ho pateixen des de fa unes setmanes, un 6.08% des de fa mesos, un 3.50% durant tot el curs i un 1.67% des de sempre. Relacionats amb el bullying, ens preocupen aquelles agressions que es venen produint amb una durada extensa (des de sempre, durant tot el curs i des de fa mesos) que acumulen un 11.25% dels alumnes, amb la qual cosa les agressions de bullying que s'estan produint no són recents i, fins i tot, podria estendre's a l'educació primària, per exemple en els casos dels alumnes de 1er d'ESO.

Prevalença de víctimes-agressors (incloent per edat i gènere)

Per aquesta prevalença sumem les alternatives de resposta d) més agressor/a i una mica víctima, e) més víctima i una mica agressor/a i f) igual víctima que agressor/a de l'ítem 34. Així, s'ha trobat que un 19.76% d'alumnes es consideren tant víctima com agressor (23.55% nois i 16.38% noies). D'aquests, el 14.62% (2.89% d'alumnes) es consideren més agressors, el 17.69% (3.50% d'alumnes) es consideren més víctimes i el 67.69% (13.37% d'alumnes) es consideren igual víctima que agressor. Hem observat també que les noies es veuen més involucrades i que es presenten xifres rellevants de prevalença.

A 1er d'ESO s'ha trobat un 4.08% d'alumnes més agressors que víctimes (2.84% nois i 4.35% de noies del total de nois i noies de 1er d'ESO), un 3.67% d'alumnes més víctimes que agressors (3.55% de nois i 2.90% de noies del total de noies de 1er d'ESO) i un 13.47% d'alumnes que es consideren igual víctimes que agressors (12.06% de nois i 11.59% de noies del total de nois i noies de 1er d'ESO). A 2n d'ESO s'ha trobat un 1.20% d'alumnes més agressors que víctimes (1.38% de nois i 0.76% de noies del total de nois i noies), un 2% d'alumnes més víctimes que agressors (2.07% de nois i 1.53% de noies del total de nois i noies de 2n d'ESO) i un 11.60% d'alumnes que es consideren igual víctimes que agressors (13.10% de nois i 8.40% de noies del total de nois i noies de 2n d'ESO). A 3er d'ESO s'ha trobat un 3.68% d'alumnes més agressors que víctimes (5.95% de nois i 1.27% de noies del total de nois i noies de 3er d'ESO), un 5.52% d'alumnes més víctimes que agressors (8.33% de nois i 2.53% de noies del total de nois i noies de 3er d'ESO) i un 15.95% d'alumnes que es consideren igual víctimes que agressors (15.48% de nois i 2.53% de noies del total de nois i noies de 3er d'ESO). Amb tot, tant els que es consideren més víctimes com els que es consideren més agressors, i per ambdós gèneres, pateixen una disminució de prevalença d'entre 1er i 2n d'ESO però un augment d'entre 2n i 3er d'ESO, augment que no es dona en els que es consideren igual víctimes que agressors que pateixen una disminució des de 1er d'ESO.

Prevalença testimonis o espectadors (incloent per edat i gènere)

Hem observat que la gran majoria (62.31%) es consideren espectadors, dada que resulta lògica amb l'obtinguda anteriorment sobre que la gran majoria no es troba involucrat en bullying, ni com agressors, ni com a víctima. El 46.34% eren nois (61.29% del total de nois) i el 53.66% eren noies (63.22% del total de noies), no trobant diferències massa significatives. Trobem un 59.59% a 1er d'ESO, un 64.80% a 2n d'ESO i un 62.58% a 3er d'ESO, mantenint-se relativament estable.

Prevalença per tipologies

Els percentatges que oferim equivalen al nombre d'alumnes més elevat que han assenyalat cada tipologia en la posició que mostrem. Em observat que l'ordre de freqüència, decreixent, amb que es donen les diferents tipologies de bullying és el següent: "insultar i posar motes" (28.12%), "riure's d'algú" (22.95%), "parlar malament d'algú" (18.85%), "rebutjar, excloure, aïllar, no ajuntar-se amb algú o no deixar participar" (25.53%), "agredir físicament" (16.41%), "amenaces, xantatge o obligar a fer coses que no volen" (19.61%) i "ciberbullying" (24.32%).

Prevalença dels diferents motius

Per analitzar aquesta prevalença, realitzem un anàlisi des de la perspectiva de la víctima, de la perspectiva de l'agressor i de la perspectiva dels espectadors. Cal assenyalar que les preguntes donaven l'opció d'escollir més d'una resposta, amb la qual cosa s'inclourà també el percentatge de respostes obtingudes.

a) Perspectiva de la víctima

Hem observat que els motius més assenyalats són "per molestar" (8.31% del total de respostes obtingudes i 9.42% d'alumnes), "no ho sé" (8.04% del total de respostes obtingudes i 9.12% d'alumnes) i "per fer broma" (7.24% del total de respostes obtingudes i 8.21% d'alumnes). Amb menor prevalença observem "ser diferent" i "ser més dèbil", ambdós amb un 4.15% del total de respostes obtingudes (4.71% dels alumnes). I els que menys s'assenyalen són "els vaig provocar" (2.28% del total de respostes obtingudes i 2.58% d'alumnes) i "m'ho mereixia" (1.48% del total de respostes obtingudes i 1.67% d'alumnes).

b) Perspectiva de l'agressor

Hem observat que el motiu més assenyalat, i amb diferències molt significatives, és la “provocació prèvia” (28.20% del total de respostes obtingudes i 33.13% d'alumnes). Seguidament, s'ha assenyalat “fer broma” (6.08% de les respostes obtingudes i 7.14% d'alumnes). Amb una prevalença menor els segueix “molestar” (3.23% del total de respostes obtingudes i 3.80% d'alumnes) i “perquè m'ho han fet abans (víctima-agressor)” (1.55% del total de respostes obtingudes i 1.82% d'alumnes). I els menys assenyalats són “ser més dèbil” (0.65% de les respostes obtingudes i 0.76% d'alumnes) i “ser diferent” (0.52% del total de respostes obtingudes i 0.61% d'alumnes).

c) Perspectiva del testimoni

S'ha trobat que el motiu més assenyalat és “per molestar” (40.55% de les respostes i 60.94% d'alumnes). Seguidament s'han trobat “perquè es fiquen amb ells” (17.49% de les respostes i 26.29% d'alumnes), “ser més fort” (13.85% de les respostes i 20.82% d'alumnes) i “fer broma” (11.63% de les respostes i 17.48% d'alumnes).

Amb tot, observem com el motiu “molestar” és dels que més s'assenyala per tots els actors. Per una altra banda, la “provocació prèvia” s'assenyala pels agressors com el motiu amb major prevalença, la qual cosa coincideix amb el que hem observat que acostumen a justificar el seu comportament de tal manera. Però les víctimes l'assenyalen, igual que el motiu “m'ho mereixia”, com del menys freqüent. Amb la qual cosa aquí obtenim una contradicció, que ens pot ajudar a resoldre-la les dades de la perspectiva dels espectadors, els quals indiquen una de les majors prevalences. Així, podem interpretar o bé que els agressors tenen raó en que els provoquen freqüentment (com seria el cas de la víctima activa o provocativa) o bé que els espectadors acostumen a posicionar-se a favor dels agressors per la pressió que tenen dins del grup, per exemple, que els faria acabar percebent-ho des de la seva perspectiva. Addicionalment, resulta curiós que des de les tres perspectives s'assenyali amb una baixa prevalença els

motius de “ser diferent” i, particularment, el de que “la víctima és més dèbil” o “l’agressor és més fort”, ja que un element que acostuma a donar-se en els casos del bullying és una diferència de poder o força que produeix relacions asimètriques, però que podem justificar afirmant que aquesta desigualtat pot donar-se per raons diferents a la simple diferència de força física, per exemple per raons psicològiques. Resulta també sorprenent que un dels motius assenyalats per les víctimes amb major prevalença sigui “no ho sé”, ja que significa que moltes agressions no tenen un motiu evident amb els possibles majors efectes o conseqüències psicològiques que pot desenvolupar les víctimes. I, per últim, destacar que un 1.82% dels alumnes ha assenyalat que agredeixen perquè a ells s’ho han fet abans, la qual cosa podem identificar com la figura de víctima-agressor.

Prevalença sobre quins són els agressors i com victimitzen

Hem observat que acostuma a produir-se en grup (54.56%), preferentment de nois (33.74%), seguit d’un grup de nois i noies (16.72%) i d’un grup de noies (4.10%). L’agressió individual ha sigut assenyalada només pel 9.27% dels alumnes, essent per nois l’alternativa de major prevalença en aquesta tipologia (7.75% dels alumnes que han assenyalat com a agressors un noi per l’1.52% que han assenyalat com a agressors una noia).

Addicionalment, s’ha observat amb major prevalença que els agressors pertanyen al mateix curs, però a classes diferents en relació amb la víctima (25.49% de les respostes i 31.61% dels alumnes) i els segueixen amb xifres similars els que pertanyen a la mateixa classe (23.65% de les respostes i 29.33% dels alumnes). Els que menys prevalença obtenen són en un curs superior (11.64% de les respostes i 14.43% dels alumnes) i en un curs inferior (2.08% de les respostes i 2.58% dels alumnes), xifres que reforcen la conclusió que no existeix desigualtat de poder o força de caràcter físic, d’edat en aquest cas, i que aquesta és conseqüència d’altres raons, per exemple per factors psicològics.

Prevalença dels escenaris més freqüents en els que succeeixen les agressions

Per analitzar aquesta prevalença comptem amb una pregunta que permet escollir més d'una opció, així que inclourem també el percentatge de respostes.

Els escenaris que obtenen major prevalença són el pati quan no vigila cap professor (22.15% de les respostes i 53.19% dels alumnes) i la classe quan està absent el professor (20.06% de les respostes i 48.18% dels alumnes). Seguidament hem observat les proximitats del centre (15.25% de les respostes i 36.63% dels alumnes) i el carrer (12.91% de les respostes i 31% dels alumnes). Els següents amb menor prevalença han sigut els passadissos (11.39% de les respostes i 27.36% dels alumnes), la classe amb professor (8.67% de les respostes i 20.82% dels alumnes) i el pati quan vigilen els professors (6.58% de les respostes i 15.81% dels alumnes). I l'escenari amb menor prevalença és els lavabos (2.98% de les respostes i 7.14% dels alumnes).

Prevalença sobre la resposta que obtenen els agressors

S'analitzarà des de les perspectives de l'agressor i de l'espectador.

a) Perspectiva de l'agressor

Observem que la reacció més comú és no fer res (18.54%), seguit d'animar o ajudar (10.79%) i de rebutjar (3.34%). Esperàvem obtenir major prevalença per no fer res, ja que en la revisió teòrica era el més freqüent. I és preocupant la prevalença dels que animen o ajuden als agressors, tot i ser reduïda.

Hem trobat amb major prevalença que ningú diu res a l'agressor (18.54%), tot i que generalment els sembla malament a professors, família i companys (16.41%). Això sí, destacar que la prevalença de companys que els sembla bé (3.50%) és similar amb la dels que els sembla malament (2.74%), la qual cosa justifica que no facin res els companys davant les agressions i que aquests acabin posicionant-se amb els agressors i, fins i tot, ajudar-los o animar-los.

b) Perspectiva de l'espectador

Hem observat que la reacció més comú és passar del tema (34.80%), coincidint amb les dades anteriors, i el segueix res però deuria intervenir-hi (27.36%), la qual coincidiria amb la dada anteriorment aportada sobre que tant companys, família com professors els sembla malament. Amb menor prevalença observem intentar parar-ho (20.97%), alertar algú (14.74%) i sumar-s'hi (2.13%), aquesta última amb una prevalença molt inferior, però que creiem que no deuria existir.

Prevalença sobre a qui informa la víctima i qui intervé per parar les agressions

Hem trobat que les víctimes comenten la victimització amb major prevalença a la família (13.22%) i als companys (12.46%). I amb menor prevalença ho fan a ningú (8.66%) i als professors (6.08%). Aquests resultats els comentarem posteriorment al capítol de discussió quan els comparem amb els obtinguts a la revisió teòrica.

Adicionalment, hem observat que els que més intervenen per posar fi a la situació són els professors (38.15%). I amb menor prevalença trobem els companys (20.06%) i ningú (18.54%).

Prevalença del ciberbullying

En termes generals, hem trobat que la gran majoria d'alumnes (90.47%) no pateix ni exerceix cap tipus d'agressió de ciberbullying, com succeeix amb el bullying i com era d'esperar. D'aquesta manera, el 9.53% dels alumnes manifesta haver patit o exercit ciberbullying. El 10.44% assenyala que ha patit com a víctima alguna de les formes de ciberbullying analitzades i el 8.63% assenyala que ha victimitzat com a agressor en alguna de les formes de ciberbullying analitzades. Hi ha més víctimes que agressors, com en el bullying, però aquí les diferències no són massa significatives.

En quant al gènere, hem observat que no existeixen diferències significatives. Els nois que es troben involucrats representen el 8.97% dels alumnes, mentre que les noies representen el 8.78% dels alumnes. Tant nois com noies són més víctimes que agressors, però sense diferències significatives: els nois són victimitzats en un 9.24% i victimitzen en un 8.71%; i les noies són victimitzades en un 9.86% i victimitzen en un 7.80%. Així, els nois són més agressors que les noies, però sense diferències massa significatives, i les noies són més víctimes que els nois, però sense diferències significatives.

En el cas de les víctimes, les formes que més es donen són “dir paraules malsonants o insults” (29.44%), seguit de “dir paraules malsonants a un altre company sobre mi” (27.69%), de “ser exclòs o ignorat en xarxes socials” (15.19%) i de “difondre rumors” (14.65%). I les menys patides són “penjar informació personal meva a internet” (2.29%), “crear un compte fals fent-se passar per mi” (2.69%) i “piratejar el meu compte i fer-se passar per mi” (3.36%).

En el cas dels agressors, les formes més exercides són “dir paraules malsonants sobre algú a altres” (27.82%), “dir paraules malsonants a altres persones” (25.81%) i “excloure o ignorar algú en les xarxes socials” (13.58%). I les menys freqüents són “penjar a Internet informació personal sobre els altres” (1.48%), “piratejar el compte d’algú i robar-li informació personal” (1.75%) i “crear un compte fals sobre una altra persona i fer-me passar per ella” (2.15%).

3.4 Discussió

Trobar estudis científics amb diferents definicions provoca que s’estigui estudiant un fenomen més o menys acotat o diferent segons la definició emprada. Així, tindrem estudis que delimiten de manera diferent els comportaments que es consideren bullying, amb la qual cosa pot portar posteriorment a problemes de comparació de resultats o diferències de prevalences que rauen per aquesta qüestió (Irurtia et al., 2009). Altres raons per justificar les diferències en resultats són l’ús de metodologies diferents o contextos amb diferents factors contextuais que influeixen en la major o menor presència de bullying. Dit això, procedim a discutir els resultats observats empíricament.

Hem trobat que la presència d'agressors és reduïda, igual que la de les víctimes. I existeixen més víctimes (13.98%) que agressors (3.80%). Aquestes evidències han sigut reforçades per les dades obtingudes a l'aproximació teòrica i s'assemblen a les obtingudes per Piña et al. (2014). Així, observem que els agressors victimitzen més d'una víctima. Addicionalment, sense diferències significatives, els nois són més víctimes que agressors, mentre que les noies són més agressores que víctimes, afirmació que no es correspon amb l'evidència trobada per Cerezo i Esteban (1992) i pel Defensor del Pueblo (2000).

En quant als agressors, hem observat que hi ha més noies (60%) que nois (40%), la qual cosa contradiu l'evidència empírica disponible que assenyalava que els nois eren més agressors que les noies (Barlett i Coyne, 2014; Cook et al., 2014; El Defensor del Pueblo, 2000; Kowalski et al, 2014; Smith, 2013; Zych et al., 2015) i el perfil d'agressors obtingut de la revisió. Tot i així, hem observat que els nois exerceixen agressions més freqüents que les noies, tot i haver-hi més noies agressores. Addicionalment, trobem que les agressions més freqüents, característiques del bullying, tenen una prevalença molt reduïda (2.58%). I, en quant a l'evolució amb l'edat, hem trobat una tendència irregular que augmenta de 1er a 2n d'ESO i que disminueix de 2n a 3er d'ESO a valors inferiors als inicials de 1er d'ESO. A la revisió teòrica hem observat alguns estudis que mostraven tendència irregular però no exactament a l'observada als centres analitzats i el perfil obtingut de la revisió indicava una tendència creixent, així que els resultats observats empíricament no es correspon amb les evidències resultants de la revisió científica. Addicionalment, aquesta tendència s'ha observat que és seguida tant per nois com per noies, la qual no és observada en la revisió teòrica per cap autor, i que les noies sempre són més agressors que els nois, coincidint amb la prevalença general anteriorment comentada però no amb les evidències de la literatura científica revisada.

En quant a les víctimes, hem observat que hi ha més noies (63.04%) que nois (36.96%) resolent d'aquesta manera les contradiccions existents entre els diferents autors en aquest punt coincidint amb Abadio et al. (2015), Cook et al. (2010), El Defensor del Pueblo (2000), Irurtia et al. (2009), Solberg i Olweus (2003) i Zych et al. (2015). Addicionalment, hem trobat que les agressions més freqüents, que es relacionen més lògicament amb el bullying, es pateixen amb

una prevalença molt reduïda (11.25%), però significa la major part d'aquells que han afirmat patir algun tipus d'agressió (17.78%), coincidint amb ANAR i Mútua Madrileña (2016), la qual cosa esdevé preocupant per les possibles conseqüències negatives que poden estar patint, particularment les psicològiques. Hem observat una tendència general a disminuir amb l'edat, tendència que es seguida també tant per nois com per noies. Aquesta tendència és observada també a la revisió de la literatura científica per part d'ANAR i Mútua Madrileña (2016) i del Defensor del Pueblo (2000). Per una altra banda, hem observat que les noies són sempre més víctimes que els nois, excepte a 3er d'ESO on s'inverteix la relació, coincidint amb els resultats trobats per ANAR i Mútua Madrileña (2016). Aquesta afirmació no és suportada pel Defensor del Pueblo (2000) ni per Solberg i Olweus (2003) que observen el contrari: hi ha sempre més nois que noies i als 15 anys que s'inverteix la relació.

En quant als víctimes-agressors, hem observat una xifra de prevalença del 19.76% la qual coincideix pràcticament amb l'obtinguda a l'Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005), que és la més gran obtinguda a l'aproximació teòrica. Addicionalment, hem trobat més nois que noies, coincidint també amb la revisió científica obtinguda per Cook et al. (2010), Prodócimo et al. (2014) i Zych et al. (2015). A més, hem trobat més alumnes que es consideren igual víctima que agressor (67.64% dels víctimes-agressors) i, diferenciant-se del que més es consideren, més alumnes que es consideren més víctimes que agressors, la qual cosa contradiu l'evidència observada per Solberg i Olweus (2003) que trobaven que eren més agressors que víctimes. Addicionalment, hem observat com la prevalença general de víctimes-agressors disminueix entre 1er i 2n d'ESO i augmenta de 2n a 3er, tendència seguida pels noies, però no per les noies les quals disminueixen amb l'edat.

En quant als testimonis o espectadors, hem observat una prevalença del 62.31%, xifra que es situa entre la fluctuació de les evidències trobades a l'aproximació teòrica (del 30% al 75%) assenyalades per Piña et al. (2014) i pel Centre Reina Sofía (Serrano i Iborra, 2005).

Les tipologies d'agressions de bullying més freqüents són les de tipus verbals (coincidint amb ANAR i Mútua Madrileña (2016)), seguides de les socials i de les físiques, coincidint amb l'evidència trobada pels Informes Cisneros VII i X (Oñate i Piñuel, 2005, 2007) i pel Defensor del Pueblo (2000). Els insults i els motes són els més freqüents, coincidint amb els autors compresos en l'aproximació teòrica (els anteriors més Piña et al., (2014) i Rigby (2000)).

En quant als motius de l'agressió de bullying, hem observat que la provocació prèvia per part de la víctima era un dels motius amb major prevalença, excepte per a les víctimes, evidència que també s'havia observat a l'aproximació teòrica i que coincideix amb Piña et al. (2014), l'Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005) i El Defensor del Pueblo (2000). Aquest fet dona suport a que els agressors tenen raó en que els provoquen freqüentment (com en el cas de la víctima activa o provocativa) o bé que és, com hem vist en capítols anteriors, la justificació que en donen la qual és suportada pels espectadors que cedeixen a la pressió que exerceix l'agressor, per exemple, i acaben situant-se a favor dels agressors i percebent-ho també des de la seva perspectiva. Altres motius que hem observat que són dels més freqüents és fer broma i molestar, la qual cosa coincideix amb l'evidència observada a la revisió científica, particularment amb Piña et al. (2014) i l'Informe Cisneros VII (2005). I, per últim, s'ha observat com als motius menys freqüents que la víctima sigui diferent i més dèbil (o l'agressor més fort), coincidint també amb les dades presentades a l'aproximació teòrica (excepte per ANAR i Mútua Madrileña (2016)), la qual cosa resulta sorprenent ja que una característica en els casos del bullying, com hem observat en capítols anteriors, és que existeix entre víctima i agressor una diferència de poder o força que produeix relacions asimètriques i el silenci o submissió de les víctimes, però aquesta pot deure's per raons diferents a la simple diferència de força física, per exemple per factors psicològics. I, per últim, assenyalar que des de la perspectiva de l'agressor hem observat un 1.82% d'alumnes que assenyalen com a motiu que els ho han fet abans, evidència que coincideix també amb les dades obtingudes per l'Informe Cisneros VII (Oñate i Piñuel, 2005) que troben un 2.60% de la mostra i que podem identificar amb l'actor víctima-agressor.

Adicionalment, hem observat que els agressors acostumen a actuar en grup, més que no pas individualment (en aquest cas s'ha detectat que ho fan més nois que noies), i que actuen més en grup de nois, seguit de grup de nois i noies i amb menor prevalença en grup de noies. Aquestes evidències són suportades per les evidències de Piña et al. (2014). Així que podem confirmar el que hem observat en capítols anteriors sobre les característiques del bullying: acostumen a actuar en grup, amb el qual generalment aconseguen la diferència de poder o força que produeix relacions asimètriques i el silenci o submissió de les víctimes. A més, hem observat que la majoria dels agressors són del mateix curs però de classes diferents (evidència suportada pel Defensor del Pueblo (2000)) o bé de la mateixa classe (evidència suportada pels Informes Cisneros VII i X (Oñate i Piñuel, 2005, 2007) i pel Defensor del Pueblo (2000)), sense coincidir amb el perfil d'agressors obtingut a la revisió. I també s'ha observat que els agressors d'un curs superior o inferior esdevenen amb una prevalença molt inferior (evidència suportada per la revisió científica), descartant així que generalment l'agressor es faci valer per raons físiques com l'edat.

Els escenaris on es produeixen les agressions de bullying que hem observat més freqüents són el pati i la classe quan es troben absents o no vigilen els professors. Aquestes evidències són suportades pel Defensor del Pueblo (2000). Seguidament a aquests, hem observat les proximitats del centre i el carrer com els escenaris en que es produeixen les agressions de bullying amb certa prevalença, coincidint amb les evidències trobades per ANAR i Mútua Madrileña (2016), pel Defensor del Pueblo (2000) i Piña et al. (2014). Adicionalment, hem observat que els escenaris que menys prevalença obtenen són els lavabos, el pati i la classe quan es troben presents els professors i els passadissos. La prevalença d'aquest últim escenari contradiu les evidències trobades per Piña et al. (2014) pel qual obté la major prevalença. D'aquesta manera, podem confirmar la característica del bullying presentada en capítols anteriors sobre que les agressions de bullying acostumen a produir-se amb absència d'adults, assegurant-se així l'evitació del càstig i obtenint invisibilitat.

Hem trobat que la resposta que més obtenen els agressors és res, seguidament d'animar-lo o ajudar-lo i amb molta menys prevalença rebutjar-lo, resultats que coincideixen amb l'evidència observada per Piña et al. (2014). En general, res és la reacció que més succeeix entre els companys i els espectadors, la qual cosa és suportada per Piña et al. (2014) i pel Defensor del Pueblo (2000), tot i que aquest últim observa que la reacció més freqüent és intervenir per parar-ho la qual hem observat que no és de les més freqüents però tampoc la que menys succeeix. Generalment, tot i que la reacció més freqüent és no fer res s'ha observat que es creu que deurien intervenir-hi, però la por a ser victimitzat o a perdre popularitat poden ser els inhibidors d'aquesta reacció. Aquestes evidències són també observades per Piña et al. (2014) i pel Defensor del Pueblo (2000) i confirmen el silenci i la manca de visibilitat i de detecció característics dels casos de bullying, tal i com hem observat en capítols anteriors. I, per últim, sumar-s'hi és la reacció menys freqüent amb diferència, tal i com assenyalava també El Defensor del Pueblo (2000), la qual cosa ens permet concloure que els espectadors que es converteixen en agressors, per l'aprenentatge per imitació per exemple, són casos molt poc habituals i reduïts.

Per una altra banda, hem observat que les víctimes acostumen a comentar-ho amb més freqüència a la família o als amics i amb molta menys prevalença als professors o bé no ho comenten a ningú, evidència trobada també pel Defensor del Pueblo (2000). I, en quant a qui intervé per posar fi a les agressions de bullying, trobem que els que més intervenen són els professors o els companys i amb menor prevalença ningú, resultats suportats per les evidències de Piña et al. (2014). En quant a la prevalença d'acudir als amics no sorprèn ja que és amb els iguals amb els quals passen més hores i amb els quals estableixen preferentment vincles emocionals, afectius i socials. I és que els amics juntament amb la família són agents importants de sociabilització que tenen molta influència sobre ells i són els que millor els coneixen, amb la qual cosa poden detectar més eficaçment possibles conseqüències que rebel·lin la seva victimització. En quant a les víctimes que no denunciïn són dades petites però per la seva gravetat són dades preocupants ja que mostren el seu sotmetiment i temor cap a l'agressor. Així, també sorprèn el percentatge de les víctimes que es dirigeixen als professors per denunciar la seva situació que

demostren la falta de confiança i la pobre imatge que té l'alumnat vers la figura del professor. Comparant aquestes dades en conjunt, resulta paradoxal que els professors siguin als que menys ho comuniquen però alhora siguin els que més intervenen. Aquest fet es podria explicar perquè siguin els propis professors els que presenciïn els fets i hi intervinguin.

I, per últim, en quant al ciberbullying, hem observat que la gran majoria no el pateix ni exerceix (9.53% d'alumnes involucrats), evidència que coincideix amb les trobades a la revisió teòrica. També hem trobat que existeixen més víctimes que agressors (10.44% de víctimes per 8.63% d'agressors), evidència també suportada per la revisió teòrica, particularment per Hamm et al. (2015) i per Wong et al. (2014). D'aquests, hem trobat que els nois són més agressors que les noies (8.71% de nois per 7.80% de noies), però sense diferències massa significatives, i les noies són més víctimes que els nois (9.86% de noies per 9.24% de nois), però sense diferències significatives. Aquestes conclusions són també evidenciades a la revisió teòrica per Barlett i Coyne (2014), Hamm et al. (2015) i Zych et al. (2015).

4. Conclusions

En resum, els resultats i observacions obtingudes en aquest estudi indiquen que el bullying succeeix generalment amb poca freqüència, involucrant pocs agressors i víctimes i una àmplia prevalença d'espectadors. Així, podem contradir aquells que afirmen que s'ha incrementat considerablement i que perceben subjectivament alts nivells d'inseguretat, però també succeeix més del que molts imaginem i que acostumen a negar. Addicionalment, hem observat que hi ha més víctimes que agressors, amb la qual cosa podem concloure que els agressors victimitzen a més d'una víctima, és a dir, que les agressions són repetitives o continuades, característiques definitòries del bullying. I que hi ha més noies que nois víctimes i agressors i que tant nois com noies són més víctimes que agressors. A més, tant els agressors com les víctimes tendeixen, generalment, a disminuir amb l'edat.

En quant als agressors, existeixen més noies que nois, tot i que els nois exerceixen agressions més freqüents. Les agressions més freqüents, característiques del bullying (persistents, reiterades, sistemàtiques i no esporàdiques), tenen una prevalença molt reduïda, coincidint així amb la reduïda prevalença d'aquest fenomen. La tendència amb l'edat és d'augmentar entre 1er i 2n d'ESO per posteriorment disminuir en 3er d'ESO a nivells per sota de 1er d'ESO, observant més noies que nois excepte a 2n d'ESO que s'igualen.

En quant a les víctimes, existeixen més noies que nois i les agressions més freqüents, característiques del bullying (persistents, repetitives, sistemàtiques i no esporàdiques o puntuals), es pateixen amb una prevalença molt reduïda, però representa la major part de la prevalença d'agressions que es pateixen, la qual cosa preocupa per les possibles conseqüències negatives que poden estar patint les víctimes, particularment les psicològiques. La tendència amb l'edat és de disminuir amb l'edat, observant que les noies són sempre més víctimes que els nois excepte a 3er d'ESO en que s'inverteix la relació.

En quant als víctimes-agressors, existeix una prevalença important (19.7%) que esdevé preocupant, ja que ens permet interpretar que una part important de víctimes es converteixen alhora en agressors. Existeixen més nois que noies i generalment es consideren igual víctimes que agressors i amb una menor prevalença més víctimes que agressors. Disminueixen entre 1er i 2n d'ESO i augmenten a 3er d'ESO, tendència que segueixen els nois però no les noies que disminueixen amb l'edat.

Les tipologies d'agressions de bullying més freqüents són les verbals, seguides de les agressions socials o d'exclusió social i de, les menys freqüents, agressions físiques. Específicament, les que més succeeixen són els insults, posar motes i riure's d'algú, que són accions negatives que poden produir conseqüències a les víctimes que les pateixen, com hem observat anteriorment.

Els agressors acostumen a victimitzar com a reacció a una provocació prèvia per part de la víctima, evidència no característica del bullying, la qual cosa interpretem que o bé tenen raó ja que es troben amb víctimes actives o provocatives o bé simplement és la justificació que acostumen a donar, característica dels agressors de bullying, que no representa la realitat però que és suportada pels espectadors per la pressió que exerceixen en el grup o altres factors que acaben situant-los a favor seu i percebent-ho des de la mateixa perspectiva que els agressors. Altres motius amb més prevalença són les bromes i molestar, que mostren la intencionalitat de produir patiment i mals en les víctimes, i els que menys hem observat són ser diferent o que la víctima sigui més dèbil o l'agressor més fort, evidència que nega la diferència de poder o força física entre agressors i víctimes característica del bullying, la qual s'obté per altres mitjans, com per exemple per factors psicològics.

Els agressors actuen molt més en grup que individualment, característica del bullying i amb la qual obtenen la diferència de poder o força que produeix relacions asimètriques i el silenci o submissió de les víctimes i que provoquen en la víctima majors dificultats per defensar-se i el seu silenci. Especialment actuen en grup de nois o bé, amb menor prevalença, en grup de nois i noies. Acostumen a ser del mateix curs, de classes diferents a la de la víctima però també de la mateixa classe, negant generalment d'aquesta manera la diferència de poder o força per raons físiques o per l'edat com s'assenyala al perfil d'agressors. I

acostumen a actuar en classe quan no hi ha professors o al pati quan no vigilen els professors, o bé amb menor prevalença al carrer o a les proximitats del centre (incloent la sortida i entrada al centre). Aquests escenaris es caracteritzen per l'absència d'adults els quals els puguin detectar i ser castigats, afavorint d'aquesta manera la seva continuïtat i persistència i la manca de visibilitat, característiques del bullying.

La reacció que acostumen a rebre els agressors és majoritàriament res, tot i que existeix una part molt important que pensen que deuriem d'actuar, però no ho fan i es mantenen generalment en silenci segurament per por a ser victimitzat, perdre popularitat o altres raons. Amb la qual cosa s'encobreix i s'oculta. Cal destacar que, tot i que amb una prevalença molt reduïda, existeixen alguns que l'ajuden o s'hi sumen a les agressions, els quals identifiquem com a espectadors que es converteixen en agressors i que són pocs.

Les víctimes acostumen a comunicar-ho a la família o als companys i molt menys a professors o a ningú, però hem observat que els professors són els que més intervenen per posar fi a les agressions, la qual cosa interpretem com a que intervenen quan observen agressions.

I, per últim, en quant al ciberbullying, la gran majoria ni el pateix ni l'exerceix, com en el bullying. Existeixen més víctimes que agressors, la qual cosa podem justificar perquè els agressors victimitzen més d'una víctima. I els nois són més agressors que les noies i les noies més víctimes que els nois.

Amb tot, podem afirmar que als centres d'educació secundària obligatòria del municipi de Sant Andreu de la Barca hem pogut observar els elements característics i definitoris de les conductes de bullying i de ciberbullying.

5. Limitacions

Ens hem vist limitats per qüestions temporals a analitzar només els cursos de 1er, 2n i 3er d'ESO, descartant el curs de 4rt d'ESO. També ens hem limitat a utilitzar la metodologia quantitativa d'enquestes d'autoinforme, per raons temporals i operatives, descartant també els heteroinformes de l'INSEBULL.

6. Futures línies d'investigació

Futures investigacions podrien centrar-se en ampliar l'àmbit d'estudi del ciberbullying, així com la mostra d'estudi al curs de 4rt d'ESO i a zones geogràfiques més àmplies o diferents. Addicionalment, resultaria interessant aplicar els heteroinformes de l'INSEBULL i analitzar edats anteriors i posteriors a l'ESO per acabar de conèixer àmpliament la tendència que segueixen els agressors, les víctimes i els víctimes-agressors. Podrien aplicar-se també altres tipus de metodologies en combinació amb les emprades, tals com heteroinforme o entrevistes, per tal d'obtenir un coneixement més complert. Addicionalment, seria interessant conèixer també la perspectiva dels professors i familiars, entre d'altres actors, per tal d'ampliar les fonts de dades dels actors implicats en els fenòmens objecte d'estudi. I, per últim, es podrien abordar les diferents estratègies i intervencions de prevenció, detecció i de reacció i la seva eficàcia.

7. Implicacions pràctiques

Aquest estudi contribueix a revisar, comprovar i clarificar la literatura científicoempírica dels coneixements existents sobre el bullying, particularment, i el ciberbullying. Així mateix, també resulta d'utilitat per als centres d'educació secundària obligatòria analitzats per tal de conèixer la realitat del bullying i del ciberbullying que succeeix als seus centres. I, addicionalment, contribueix a que a partir d'aquest estudi es puguin identificar o dissenyar estratègies per a la prevenció i detecció de casos de bullying, particularment, i de ciberbullying.

8. Referències

- Abadio, W., Iossi, M.A., Carvalho, F., Lopes, D., Mariano, A.C. y Carvalho, D. (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latinoamericana de Enfermagen*, 23 (2), 275-282.
- Aebi, M.F. (2015). Delinquència Juvenil. A M.F. Aebi, A.I. Cerezo i A. Giménez-Salinas (Eds.), *Fenomenologia de la criminalitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Albores-Gallo, L., Sanceda, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53, 220-227.
- ANAR y Mútua Madrileña. (2016). *I estudio sobre el bullying según los afectados*. Extret el 26 d'abril de 2016 des de <http://www.anar.org/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Bullying-Seg%C3%BAAn-los-Afectados-Abril-2016.pdf>.
- Arce, R., Fariña, F. i Vilariño, M. (2014). Avaluació psicològica en el context legal. A R. Arce, F. Fariña i M. Vilariño (Eds.), *Psicologia Jurídica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Armero, P., Bernardino, B. y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13 (52), 661-670.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 116-125.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: much ado about nothing. *Psychological Medicine*, 40, 717-729.
- Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 201-220.
- Avilés, J.M. (2007). *Consideración social de los agresores/as del bullying en el grupo de iguales*. Presentat al XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa d'AIDIPE, Juny, San Sebastián.

- Avilés, J.M y Elices, J.A. (2007). *INSEBULL. Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M., Iruña, M.J., García-López, L.J. y Caballo, V. (2011). Bullying. El maltrato entre iguales. *Psicología Conductual*, 19 (1), 57-89.
- Baeza, C., Vidrio, F., Martínez, B. y Godoy, A. (2010). Acoso severo entre iguales (bullying). El enemigo entre amigos. *Acta Pediátrica de México*, 31 (4), 152-192.
- Barlett, C. & Coyne, S.M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyberbullying behavior: the moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40, 474-488.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. & Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3-4), 375-388.
- Burgess, A., Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: reconceptualising the victimization of adolescent girls. A V. García & J.E. Clifford (Eds.), *Female victims of Crime: Reality Reconsidered* (pp. 162-176). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Caballo, V.E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I.C. e Iruña, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19 (3), 591-609.
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. e Iruña, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647.
- Carmona, C. (2011). Tratamiento jurídico-penal de los acosos laboral, sexual, inmobiliario y escolar a raíz de la reforma de la LO 5/2010. *Diario La Ley*, 7636.
- Carney, A.G. & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an International problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.

- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños de 10 a 15 años. *Anuales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar entre iguales. Efectos del Bullying. *Boletín de Pediatría*, 48, 353-368.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Collell, J. i Escudé, C. (2006). El maltractament entre alumnes (assetjament escolar o bullying). *Butlletí infància*, 1.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N., Kim, T. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a metaanalytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65-83.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Due, P., Gaspar, M., Molcho, M., Overpeck, M. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Crookston, B., Merrill, R., Hedges, S., Lister, C., Well, J. & Hall, C. (2014). *Victimization of peruvian adolescents and Health risk behaviours: Young lives cohort*. Extret el 18 de març de 2016 des de <http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-85>.

- Cunningham, T., Hoy, K. & Shannon, C. (2015). Does childhood bullying lead to the development of psychotic symptoms? A meta-analysis and review of prospective studies. *Psychosis: Psychological, Social and Integrative Approaches*, 8 (1), 48-59.
- El defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: El Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005a). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005b). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Durany, S. (2014). *Assetjament escolar: una problemàtica social pendent*. Treball final de grau, Universitat de Girona.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de ciberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18 (1), 72-89.
- Fanjul, J.M. (2012). Versión jurídica del acoso escolar (Bullying). *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Farrington, D.P., Lösel, F., Ttofi, M.M. & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: Swedish National Council for Crime Prevention.
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B.P. (2013). Bullying escolar: consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16 (1), 19-38.
- García, O. (2014). Dret Penal de Menors. A O. García (Ed.), *Justícia Juvenil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Gázquez, J.L., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. & Pérez, P. (2005). Assessment by pupils, teachers and parent of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary. Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.
- Gini, G., Pozzoli, T., Lenzi, M. & Vieno, A. (2014). Bullying victimization at school and headache: a meta-analysis of observational studies. *Headache*, 54, 976-986.
- Griffin, R.S. & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hamm, M.P., Newton, A.S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Hartling, L. & Scott, S.D. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: a scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169, 770-777.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., de Matos, M.G. & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *Adolescence*, 34 (4), 639-652.
- Hawker, D.S. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.
- Hernández, M.A. y Solano, I.M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 17-36.
- Hodges, E.V. & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.

- Holt, M.K., Vivolo-Kantor, A.M., Polanin, J.R., Holland, K.M., DeGue, S., Matjasko, J.L., Wolfe, M. & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviours: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135.
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25, 268-277.
- Instrucción de la Fiscalía General del Estado 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil.
- Irurtia, M.J., Avilés, J.M., Arias, V. y Arias, B. (2009). El tratamiento de las víctimas en la resolución de los casos de bullying. *Revista amazónica, revista de psicopedagogía, psicología escolar y educación*, 2, (1), 76-99.
- Juvonen, J. & Gross, E.F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N. & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *Adolescence Medical Health*, 20 (2), 121-132.
- Leiner, M., Dwivedi, A., Villanos, M.T., Singh, N., Blunk, D. & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics*, 2 (1).
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de estudios de juventud*, 84, 66-83.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 24 de noviembre de 1995, núm. 281.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de Menores. Boletín Oficial del Estado, 13 de enero, núm. 11.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (3), 123-133.
- Merino, J.V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativa*. Santiago de Chile: Arroyan Editores.

- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W. & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26-42.
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: a meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G. & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- Monjas, M.I. (2006). *Estrategias de prevención del acoso escolar*. Presentat al II Congreso virtual de educación en valores: "el acoso escolar, un reto para la convivencia en el centro", Maig-Juny, Zaragoza.
- Musalem, B.R. y Castro, O.P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 26 (1), 14-23.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221-242.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. A D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human development. An International perspective* (pp.353-365). New York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we can do*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. A J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford Publications.
- Olweus, D. (2011). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Bergen, Noruega: Centro de Investigación para la promoción de la salud de la Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- Oñederra, J.A. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*. Presentat a XXVII Cursos de verano EHU-UPV, Juliol, Donostia-San Sebastián.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del “bullying” y la violencia escolar. A R. Ortega (Ed), *Agresividad injustificada, bullying y violencia* (pp. 15-30). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22 (1), 77-79.
- Ortega, M. y Ramírez, L. (2015). Matones en la red: ciberbullying. *Diario La Ley*, 8485.
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L.I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana Ciencia, Sociedad, Niñez y Juventud*, 6 (1), 295-317.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in Kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57.
- Piña, A.C., Tron, R. y Bravo, M.C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3).
- Polo, M.I., León, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (1), 41-49.
- Pörhölä, M. y Kinney, T.A. (2010). *El acoso: contextos, consecuencias y control*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Poy, R. (2007). ¿El sistema educativo puede responder al problema del bullying?. A J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 87-91). Grupo Editorial Universitario.
- Prodócimo, E., Cerezo, F. y Areense, J.J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo y de protección. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22 (2), 343-357.
- Putallaz, M., Grimes, C.L., Foster, K.L., Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Real Decreto, de 24 de julio, por el que se publica el Código Civil. Boletín oficial del Estado, 25 de julio de 1889, núm. 206.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.M., Prinzie, P. & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in school and perceived social support on adolescence well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Rothon, C., Head, J., Keineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental Health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34 (3), 579-588.
- Sag, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 13.
- SAP de Cantabria (sec. 4ª) de 23 de diciembre de 2003.
- SAP de Sevilla (sec. 4ª) 150/2004, de 4 de marzo.

- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., Singer, M. & Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Informe sobre violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Serrano, A. i Realpe, M.F. (2014). *Teoria criminològica I. Teories clàssiques*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60 (1), 33-51.
- Smith, P.K. (2012). Cyberbullying and ciberaggression. A S.R. Jimerson, A.B. Nickerson, M.J. Mayer & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety. International research and practice* (pp. 93-103). New York: Routledge, 93-103.
- Smith, P.K. (2013). School Bullying. *Sociologia, problemas e prácticas*, 71, 81-98.
- Smith, P.K. & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- STC 2/2003, de 16 de enero.
- STEDH de 18 de enero de 1978.
- STEDH de 16 de junio de 2005.
- STS (sala 2ª de lo penal) 819/2002, de 8 de mayo.
- STS (sala 2ª de lo penal) 1218/2004, de 2 de noviembre.
- Subijana, I.J. (2007). El acoso escolar: un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 9 (3).
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria obligatoria: el acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), 435-450.

- Trautmann, M. (2008). Maltrato entre pares o bullying: una visión actual. *Revista Children Pediatrics*, 79 (1), 13-20.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: a systematic review and a meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., Crago, R.V. & Theodorakis, N. (2015). School bullying and drug use later in life: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31 (1), 8-27.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80-89.
- Valadez, I. y González, N. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Investigación en Salud*, 9 (3), 184-189.
- Van Dam, D.S., Van der Ven, E., Velthorst, E., Selten, J.P., Morgan, C. & de Haan, L. (2012). Childhood bullying and the association with psychosis in non-clinical and clinical samples: a review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 42, 2463-2474.
- Van Geel, M., Goemans, A. & Vedder, P.H. (2015). The relation between peer victimization and sleeping problems: a meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 27, 89-95.
- Van Geel, M., Vedder, P. & Tanilon, J. (2014a). Bullying and weapon carrying: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168, 714-720.
- Van Geel, M., Vedder, P. & Tanilon, J. (2014b). Relationship between peer victimization, cyberbullying and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168, 435-42.
- Villanueva, S. (2014). *Detecció i prevenció de l'assetjament escolar a les aules de secundària*. Treball fi de màster, Universitat Politècnica de Catalunya de Barcelona.
- Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Champaign, IL: Research Press.

- Wong, D., Chan, H. & Chen, C. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong-Kong. *Children & Youth Service Review, 36*, 133-140.
- Zych, I., Ortega, R. & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: factors, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and violent behavior, 23*, 1-21.

9. Annexos

9.1 Instruccions per al professor/a que aplicarà els qüestionaris

- Per tal d'afavorir que els estudiants responguin amb total sinceritat, ha de quedar clar que aquests qüestionaris són confidencials i anònims i que només l'autor de la investigació serà l'únic coneixedor de les respostes i informacions plasmades en ells.
- És molt important que es realitzin individualment amb la suficient privacitat sense que puguin ser observades les seves respostes. Per això, s'haurà de realitzar amb les taules el suficientment separades.
- Per nosaltres és més important la qualitat que la quantitat de la informació obtinguda en aquests qüestionaris, així que si algun alumne no pretén contestar amb plena sinceritat pot escollir no participar-hi en qualsevol moment, tant abans de realitzar-lo com si ja l'ha començat. En aquests casos, el professor haurà d'anotar el número d'alumnes que rebutgin participar-hi a l'apartat d'observacions que es troba al final d'aquest document.
- Si falta algun alumne també s'haurà d'anotar a l'apartat d'observacions del final del document, així com el número d'alumnes presents a l'aula i els que participen.
- Hauréu de llegir en veu alta a tota la classe les següents instruccions:
 - a) Avui realitzarem uns qüestionaris que fan referència al bullying (el primer qüestionari que fareu) i al ciberbullying (el segon qüestionari). La finalitat d'aquests qüestionaris és la del seu ús per part d'un estudiant universitari que es troba realitzant el treball final de grau sobre aquestes temàtiques. Les respostes només seran conegudes per ell i no tindran altre tipus de finalitat que l'acadèmica, científica i investigadora. Així, heu de saber que aquests qüestionaris són confidencials i anònims.

- b) Heu de tenir present que això no és un joc i que heu de contestar amb total sinceritat per tal de que els resultats siguin reals. Si no preteneu contestar amb total sinceritat sou lliures de decidir no participar-hi, tant abans de començar com una vegada hagueu començat a resoldre'ls.
- c) Si teniu algun dubte, aixequen el braç i el professor/a s'aproparà a resoldre'l individualment i amb privacitat.
- d) Es tracten de dos qüestionaris.

El primer consta de 35 preguntes les quals haureu de resoldre escollint entre diferents opcions de resposta, marcant amb una creu el requadre del costat esquerra a la opció que escolliu. Us podreu trobar amb alguna pregunta en la que podeu escollir més d'una opció, que hagueu d'ordenar les opcions de resposta o que tingueu que escriure. Totes les preguntes s'han de respondre i tenen una opció de resposta d'acord amb totes les possibles situacions. És molt important llegir amb deteniment les preguntes i totes les respostes possibles, pensant i raonant el temps que faci falta.

El segon qüestionari consta de 22 enunciats els quals heu de respondre amb un número del 0 al 4 dins del requadre del costat dret de cadascun dels enunciats, on 0 significa mai i 4 significa sempre. Heu de parar atenció a que totes les preguntes fan referència a tota la gama de TICs. D'aquesta manera, tot i que se us pregunti sobre un tipus específic heu de tenir present que també fa referència al conjunt de TICs. Per exemple, si se us pregunta si heu sigut amenaçat per SMS, heu de tenir present que també es refereix a WhatsApp, facebook, internet, SMS, mòbil, altres xarxes socials, etc. I heu de parar atenció a que se us pregunta sobre el últims 2 mesos.

Observacions

- Número d'estudiants que conformen la classe:
- Número d'estudiants participants:
- Número d'estudiants que decideixen no participar:
- Número d'estudiants absents:
- Classe:

9.2 Qüestionaris bullying i cyberbullying

Preguntes inicials

1. Sexe:
2. Curs:
3. Classe:
4. Centre:
5. Has repetit algun curs?:

Qüestionari autoinforme (INSEBULL)

La convivència diària amb els teus companys del grup no sempre és fàcil. De vegades sorgeixen problemes o frecs que ens fan sentir-nos malament. Aquest qüestionari pretén conèixer un d'aquests problemes de convivència, l'assetjament escolar o bullying. Per conèixer millor aquest problema i per a poder ajudar a tots aquells que participen, és important que us prengueu seriosament les següents preguntes que us farem i que contestis amb la major sinceritat possible. Si no tens intenció de fer-ho així, pots decidir no contestar el qüestionari, ja que preferim menor quantitat d'informació però que aquesta sigui representativa de la realitat del teu centre i per tant major qualitat d'informació.

Existeix assetjament o bullying quan alguns nois o noies agafen per costum intimidar i maltractar a un altre o altres companys repetidament i durant molt de temps, humiliant o abusant d'ells/es, de forma que no poden o no saben reaccionar defensant-se. Quan els maltracten o intimiden així, utilitzen agressions físiques per exemple cops, empentes i puntades, els insulten, se'n riuen d'ells, els exigeixen diners o que facin coses que no volen, els amenacen, els ignoren i els exclouen, parlen malament d'ells i els desprestigia, entre d'altres més. Això produeix tristesa, molta ràbia, malestar i por en qui és tractat així pels agressors i pel grup.

Tingues en compte que és un qüestionari totalment confidencial i anònim. Només serà conegut pels autors de la investigació.

1. Quines d'aquestes formes de maltractament veus més al teu centre? Ordena-les d'acord amb la seva freqüència de 1 a 7 (on 1 és la que menys i 7 la que més)..

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a. Insultar, posar motes |
| <input type="checkbox"/> | b. Riure's d'algú |
| <input type="checkbox"/> | c. Fer mal físic (cops, puntades, empentar) |
| <input type="checkbox"/> | d. Parlar malament d'algú |
| <input type="checkbox"/> | e. Amençar, xantatge, obligar a fer coses |
| <input type="checkbox"/> | f. Rebutjar, excloure, aïllar, no ajuntar-se amb algú, no deixar participar |
| <input type="checkbox"/> | g. Ficar-se amb algú amb sms, emails, whatsapps, mòbil, internet, xarxes socials... |

2. Com et portes amb la majoria dels teus companys/es?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | a. Bé amb quasi tots/es |
| <input type="checkbox"/> | b. Ni bé ni malament |
| <input type="checkbox"/> | c. Amb molts/es malament |

3. Quantes bones amistats verdaderes tens al centre?

- | | |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | a. Cap |
| <input type="checkbox"/> | b. 1 |
| <input type="checkbox"/> | c. Entre 2 i 5 |
| <input type="checkbox"/> | d. 6 o més |

4. Quantes vegades t'has sentit sol/a en l'hora del pati perquè els teus companys/es no han volgut estar amb tu?

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | a. Mai |
| <input type="checkbox"/> | b. Poques vegades |
| <input type="checkbox"/> | c. Moltes vegades |

5. Com et trobes al centre?

- a. Bé estic a gust
- b. Ni bé ni malament
- c. Malament, no estic bé

6. Com et tracten els teus professors/es?

- a. Normalment bé
- b. Regular, ni bé ni malament
- c. Malament

7. Com et trobes a casa teva?

- a. Bé, estic a gust
- b. Ni bé ni malament
- c. Malament, no estic a gust

8. Alguna vegada has sentit por a venir al centre?

- a. Mai
- b. Alguna vegada
- c. Més de 4 cops
- d. Quasi tots els dies

9. Assenyala quina seria la causa d'aquesta por. Pots escollir més d'una resposta

- a. No sento por
- b. Alguns professors/es
- c. Un o més companys/es
- d. No saber fer les coses de classe
- e. Altres (escriu-lo):

10. Quantes vegades, en aquest curs, t'han intimidat o maltractat alguns/es dels teus companys/es?

- a. Mai
- b. Poques vegades
- c. Bastantes vegades
- d. Quasi tots els dies, quasi sempre

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

- a. Ningú m'ha intimidat
- b. Des de fa poc, unes setmanes
- c. Des de fa uns mesos
- d. Durant tot el curs
- e. Des de sempre

12. Què sents quan et passa això?

- a. No es fiquen amb mi
- b. No els faig cas, em dona igual
- c. Preferiria que no em passés
- d. Em sento malament i no sé què fer per evitar-ho

13. Si t'han intimidat en alguna ocasió, per què creus que ho van fer? Pots escollir més d'una resposta

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

14. En quina classe es troben els nois i/o noies que acostumen a intimidar als teus companys/es? Pots escollir més d'una resposta

- a. En la meva classe
- b. En el mateix curs, però en una classe diferent
- c. En un curs superior
- d. En un curs inferior
- e. No ho sé

15. Quins acostumen a ser els/les que intimiden als teus companys/es?

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

16. En quins llocs es solen produir aquestes situacions d'intimidació? Pots escollir més d'una

- a. En la classe quan està el professor/a
- b. En la classe quan no hi ha cap professor/a
- c. En els passadissos
- d. En els lavabos
- e. En el pati quan vigila algun professor/a
- f. En el pati quan no vigila cap professor/a
- g. A prop del centre, al sortir o entrar del centre
- h. Al carrer

17. Qui acostuma a parar les situacions d'intimidació?

- a. Ningú
- b. Algun professor
- c. Alguna professora
- d. Altres adults
- e. Alguns companys
- f. Algunes companyes
- g. No ho sé

18. Si algú t'intimida, parles amb algú del que succeeix?

Pots escollir més d'una resposta

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

19. Series capaç d'intimidar a alguns dels teus companys/es en alguna ocasió?

- a. Mai
- b. Sí, si em provoquen abans
- c. Sí, siestic en un grup que ho fa
- d. Sí, crec que ho faria

20. Has intimidat o maltractat a algun company/a?

- a. Mai em fico amb ningú
- b. Alguna vegada
- c. Amb certa freqüència
- d. quasi tots els dies

21. Quantes vegades has participat en intimidacions als teus companys/es durant el trimestre passat?

- a. Mai
- b. Menys de 5 cops
- c. Entre 5 i 10 cops
- d. Entre 10 i 20 cops
- e. Més de 20 cops

22. Com et sents quan tu intimides a un altre company/a?

- a. No intimido a ningú
- b. Em sento bé
- c. Em sento malament
- d. Noto que m'admiren els demés
- e. Que sóc més fort/a que ell/ella (víctima)
- f. Que sóc millor que ell/a (víctima)

23. Si has participat en situacions d'intimidació cap als teus companys/es, per què ho vas fer? Pots escollir més d'una resposta

- a. No he intimidat a ningú
- b. Perquè em van provocar
- c. Perquè a mi m'ho fan altres companys/es
- d. Perquè són diferents (gitanos, discapacitats, estrangers, paios, d'un altre lloc...)
- e. Perquè eren més dèbils
- f. Per molestar
- g. Per fer una broma
- h. Altres (escriu-ho):

24. Si has intimidat a algun company/a, te ha dit algú 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/es els ha semblat malament
- d. Sí, a la meva família l'ha semblat malament
- e. Sí, als meus companys/es els ha semblat malament
- f. Sí, els meus professors/es em van dir que estava bé
- g. Sí, la meva família em va dir que estava bé
- h. Sí, els meus companys/es em van dir que estava bé

25. Quan tu et fiques amb algú, què fan els teus companys/es?

- a. No em fico amb ningú
- b. No fan res
- c. No els agrada, em rebutgen
- d. M'animen, m'ajuden

26. Amb quina freqüència han ocorregut intimidacions (posar motes, deixar en ridícul, cops, puntades, empentes, amenaces, rebutjos, aïllaments, no ajuntar-se...) al teu centre durant el trimestre passat?

- a. Mai
- b. Menys de 5 cops
- c. Entre 5 i 10 cops
- d. Entre 10 i 20 cops
- e. Més de 20 cops
- f. Tots els dies

27. Què penses dels nois i noies que intimiden als altres?

- a. Comprenc que ho facin amb alguns/es companys/es
- b. Em sembla molt malament
- c. És normal que passi entre companys/es
- d. Fan molt bé, els seus motius tindran
- e. Res, passo del tema

28. Per què creus que alguns/es intimiden als altres? Pots escollir més d'una resposta

- a. Per molestar
- b. Perquè es fiquen amb ells/es
- c. Perquè són més forts/es
- d. Per fer una broma
- e. Altres raons:

29. Què acostumes a fer quan un company/a intimida a un altre?

- a. Res, passo del tema
- b. Res, encara que penso que deuria d'intervenir-hi o ver alguna cosa
- c. Alerto a algú que pugui parar la situació
- d. Intento parar la situació personalment
- e. Em sumo a la intimidació jo també

30. Creus que s'hauria que solucionar aquest problema?

- a. No ho sé
- b. No
- c. Sí
- d. No es pot solucionar

31. Què tindria que succeir per que s'arreglés? Explica breument què (només opció c.)

- a. No es pot arreglar
- b. No ho sé
- c. Que facin alguna cosa professors, famílies i/o companys:

33. Quan contemples com a espectador comportaments d'intimidació cap altres companys/es, de quin costat et posicionen?

- a. Quasi sempre a favor de la víctima
- b. Quasi sempre a favor de l'agressor/a
- c. Uns cops a favor de la víctima, altres a favor de l'agressor
- d. A favor de cap dels dos

34. Després del que has contestat en totes les preguntes anteriors, què et consideres més?

- a. Preferentment víctima
- b. Preferentment agressor/a
- c. Preferentment espectador/a
- d. Més agressor/a i una mica víctima
- e. Més víctima i una mica agressor/a
- f. Igual víctima que agressor/a

35. Si tens alguna cosa que incloure sobre el tema que no se t'hagi preguntat, pots fer-ho a continuació:

32. Quan algú t'intimida, com reacciones?

- a. Ningú m'ha intimidat mai
- b. Em quedo paralytitzat
- c. Em dona igual
- d. Els intimo jo
- e. Em sento impotent

Moltes gràcies per la teva col·laboració!!!!!!!!!!!!!!

Qüestionari cyberbullying (ECIPQ)

Amb aquest qüestionari pretenem avaluar el fenomen del bullying que es produeix a través de les TIC, com per exemple internet, les xarxes socials o el mòbil. Quan a les preguntes us parlem d'algun tipus en específic tingueu en compte tota la gama. Per exemple, si mencionem sms també heu de tenir en compte el whatsapp, internet, facebook.... Sempre parlem de tota la gama de TICs. Les respostes són anònimes i confidencials i us demanem escrupolosa serietat i sinceritat. Si no preteneu fer-ho, sou lliures de no participar. Preferim tenir menys quantitat de qüestionaris però amb informació de qualitat més veraç que es correspongui amb la realitat.

El qüestionari consta de 22 preguntes en les quals heu de respondre amb un número del 0 al 4 segons la freqüència en que succeeixi, on 0 significa *mai* i 4 significa *sempre*. Totes les preguntes fan referència als últims 2 mesos.

1. Algú m'ha dit paraules malsonants o m'han insultat utilitzant emails o sms	
2. Algú ha dit a altres persones paraules malsonants sobre mi utilitzant internet o sms	
3. Algú m'ha amenaçat a través de missatges en internet o sms	
4. Algú ha piratejat el meu compte de correu i ha obtingut informació personal meva	
5. Algú ha piratejat el meu compte i s'ha fet passar per mi	
6. Algú ha creat un compte fals per fer-se passar per mi	
7. Algú ha penjat informació personal sobre mi a internet	

8. Algú ha penjat vídeos o fotos compromeses meves a internet	
9. Algú ha retocat fotos meves que jo havia penjat a internet	
10. He sigut exclòs o ignorat d'una xarxa social o xat	
11. Algú ha difós rumors sobre mi per internet	
12. He dit paraules malsonants a algú o l'he insultat utilitzant sms o missatges a internet	
13. He dit paraules malsonants sobre algú a altres persones en missatges per internet o per sms	
14. He amenaçat a algú a través de sms o missatges a internet	
15. He piratejat el compte de correu d'algú i he robat informació personal seva	
16. He piratejat el compte d'algú i m'he fet passar per ell/ella	
17. He creat un compte fals per fer-me passar per una altra persona	
18. He penjat informació personal d'algú a internet	
19. He penjat vídeos o fotos compromeses d'algú a internet	
20. He retocat fotos o vídeos d'algú que estaven penjades a internet	
21. He exclòs o ignorat algú en una xarxa social o xat	
22. He difós rumors sobre algú a internet	

Moltes gràcies per la teva col·laboració!!!!!!!

