

**La convivència en els centres:**

**Elements per a la intervenció preventiva de la**

**violència entre iguals a l'escola**

**ANNEX 1**

**MARC TEÒRIC**

Jordi Collell i Caralt (coord.)  
Carme Escudé i Miquel

**2002/2003**

<b>1</b>	<b>Per començar.....</b>	<b>4</b>
1.1	<i>Justificació de la recerca .....</i>	4
1.2	<i>Distincions terminològiques.....</i>	7
1.2.1	<i>Agressivitat, agressió i violència.....</i>	7
1.2.2	<i>Un fenomen anomenat <i>Bullying</i>.....</i>	8
1.3	<i>Les relacions entre els iguals .....</i>	10
1.3.1	<i>Desenvolupament de les relacions entre iguals .....</i>	11
<b>2</b>	<b>Dues aproximacions al fenomen del maltractament entre iguals .....</b>	<b>13</b>
2.1	<i>Aproximació bully-víctima.....</i>	13
2.2	<i>Aproximació de la victimització.....</i>	15
2.3	<i>Tipus de conductes .....</i>	15
2.4	<i>Prevalença i persistència de la conducta de maltractament .....</i>	17
<b>3</b>	<b>Els protagonistes .....</b>	<b>21</b>
3.1	<i>Tipus d'agressor.....</i>	21
3.2	<i>Tipus de víctima .....</i>	22
3.3	<i>Rols dels participants .....</i>	24
3.4	<i>Estatus social .....</i>	28
3.5	<i>Diferències de gènere .....</i>	30
<b>4</b>	<b>La victimització relacional.....</b>	<b>32</b>
4.1	<i>Agressivitat i victimització en les relacions diàdiques .....</i>	34
4.2	<i>Victimització al parvulari.....</i>	35

4.3	<i>Evolutiva de la victimització relacional</i> .....	36
4.4	<i>Importància i necessitat de l'estudi de la victimització relacional</i> .....	37
<b>5</b>	<b>Dimensions cognitives, conductuals i emocionals</b> .....	<b>38</b>
5.1	<i>Agressió proactiva i agressió reactiva</i> .....	38
5.2	<i>Els esquemes cognitius</i> .....	40
5.3	<i>Maltractament i cognició social</i> .....	42
5.3.1	Teoria del Processament de la Informació Social (SIP): .....	42
5.3.2	Teoria de la ment (ToM) .....	43
5.4	<i>Diferències individuals</i> .....	44
5.4.1	Inferències sobre les probables causes dels esdeveniments .....	45
5.4.2	Resposta als agressors .....	47
5.4.3	Afrontament i compensació dels sentiments d'experiències de victimització .....	48
5.5	<i>Maltractament i emoció</i> .....	51
5.6	<i>El paper del sistema límbic</i> .....	53
<b>6</b>	<b>Precursors i conseqüències</b> .....	<b>56</b>
6.1	<i>Precursors de la victimització</i> .....	56
6.1.1	El vincle (attachment) i la victimització .....	56
6.1.2	Maltractament parental .....	57
6.1.3	Problemes primerencs de conducta .....	57
6.1.4	El rebuig dels iguals (peer rejection) .....	58
6.2	<i>Variables contextuais</i> .....	60
6.2.1	Variables escolars .....	60
6.2.2	Variables familiars .....	61

6.3	<i>Implicació en situacions de maltractament i psicopatologia</i>	62
6.3.1	Segons el rol	63
6.3.2	Segons la durada	65
6.3.3	Segons el tipus de victimització	66
6.3.4	Segons el gènere	68
6.3.5	Victimització i ajust escolar	68
7	<b>Altres suports per a la intervenció</b>	70
7.1	<i>La resiliència</i>	70
7.1.1	La xarxa de suport social	72
7.1.2	Lògica, sentit i raó de vida	72
7.1.3	L'autoestima	73
7.1.4	Les habilitats socials	73
7.1.5	El sentit de l'humor	74
7.2	<i>Eines diagnòstiques</i>	75
7.2.1	Necessitat	75
7.2.2	Quin tipus?	75
7.2.3	Presa de decisions	79
7.2.4	Qüestionaris definitius	81
7.2.5	Fitxa tècnica de l'adaptació al català del CSBS-P	81
7.2.6	Fitxa tècnica de l'adaptació al català del CSEQ-S	83
7.2.7	Integració del CSBS-P i CSEQ-SR: Escala de conducta i experiències socials	85
8	<b>Conclusions</b>	87

## 1 Per començar

### 1.1 Justificació de la recerca

En els darrers anys en les societats desenvolupades hi ha hagut un creixement exponencial de la percepció de la violència com a problema (Gumpel, i Meadan, 2000); una mostra d'això són les accions violentes que surten a la llum i que es condemnen públicament, moltes de les quals en temps pretèrits havien estat silenciades per les mateixes víctimes i l'entorn que les tolerava i les encobria. En són exemples la violència domèstica o la violència de gènere, el maltractament als infants, l'assetjament laboral (mobbing), el maltractament als avis, etc. Des d'una altra òptica també ho són les multitudinàries manifestacions que van tenir lloc la primavera passada en contra de la intervenció militar a l'Iraq en molts països, i també en el nostre.

En l'àmbit que ens ocupa, la violència perpetrada a l'escola per nens i en contra de nens de totes les edats també està sent objecte d'una creixent atenció social, científica i legal, i es comença a contemplar com un fenomen important amb moltes implicacions en camps diversos. Ens referim al que s'ha vingut anomenant "maltractament entre alumnes" (*bullying, peer harassment...*).

El primer que crida l'atenció quan comparem els estudis dels diferents països són les similituds, molt més remarcables que les diferències, que trobem en les dinàmiques de maltractament i victimització entre cultures i a través dels continents. Això dona una idea que aquest fenomen no és nou ni exclusiu d'un país o d'una cultura determinada, sinó que es constata la seva generalització, amb diferències de matís, en diferents grups humans. Malgrat tot, i des d'un punt de vista antropològic, la naturalesa humana és qüestionada pels nous descobriments i per la caducitat de velles teories que explicaven qui érem, però no expliquen qui som. Ara és un bon moment per a una reflexió col·lectiva que ens permeti afrontar els nous reptes de la societat del segle XXI, tal i com assenyala l'Informe Delors (1996). Millorar la convivència i evitar que es produeixin situacions de maltractament és un d'aquests reptes.

Històricament, els estudis sobre maltractament entre iguals primer es van centrar en l'agressor i després van focalitzar la víctima; actualment inclouen l'entorn, és a dir, s'ha ampliat la visió a la resta de companys de classe, els erròniament anomenats espectadors. Diem "erròniament" perquè en el tema del maltractament no hi ha una postura neutral, la ignorància de l'agressió pot ser interpretada com una aprovació; els espectadors passen a ser part activa des del

moment que no intervenen, ja que implícitament demostren que toleren l'agressió i així amplifiquen el procés.

De la mateixa manera, també es veu una evolució en el rang de conductes que progressivament han anat despertant l'interès dels investigadors. Els primers estudis enfocaven les formes obertes (físiques i verbals) i després s'amplien a les formes relacionals.

Els estudis sobre victimització no són tant abundants com els que s'han dedicat a investigar l'agressivitat. Els que investiguen la victimització relacional, com a forma predominantment exercida pel gènere femení, encara són més recents i escassos.

A l'Estat espanyol les investigacions sobre maltractament entre alumnes són relativament recents (Fernández i Quevedo, 1991; Cerezo, i Esteban, 1992; Ortega, i Mora-Merchán, 1999; Informe del Defensor del Pueblo, 2000; Informe Joventut i Seguretat a Catalunya, 2001), malgrat que s'inicien els anys 1970 a Noruega amb el suec Dan Olweus i d'allà s'estenen a tots els països desenvolupats. Els països nòrdics encara són una referència obligada tant en els avenços de la investigació del fenomen com de la intervenció per a reduir-lo.

Les dades dels diferents estudis són difícilment comparables ja que abasten constructes que s'encavalquen, diferents rangs d'edat, i utilitzen diferents qüestionaris i diferents tractaments i procediments estadístics. Així els resultats mostren xifres molt diverses. Malgrat tot se'n poden treure unes conclusions generals que posen en evidència: (1) la considerable incidència del fenomen del maltractament entre companys a les escoles, (2) la infravaloració d'aquest fenomen per part dels adults i (3) el risc que suposa de patir desajusts psicosocials i trastorns psicopatològics en l'adolescència i en l'edat adulta.

La majoria dels estudis sobre les conductes de maltractament envers els companys s'han dut a terme a l'etapa d'ensenyament obligatori, de 12 a 16 anys, on aquestes conductes són més evidents, sobretot en el primer cicle d'ESO (12 a 14 anys). El període de transició entre l'escola primària i la secundària es mostra particularment crític; en aquesta edat el fenomen es manifesta de forma oberta i a partir d'aquesta edat comença a decreïxer.

Paradoxalment la detecció primerenca i la prevenció d'aquestes conductes ha quedat en un segon terme i així, es disposa de poca informació sobre aquest fenomen en l'etapa d'educació primària. Superar aquesta mancança és important per diverses raons:

- Les conductes de maltractament envers els companys són un fenomen general que es dona, de manera més o menys greu, en tots els països on s'ha estudiat i en totes les escoles, independentment de la seva ubicació, del nombre d'alumnes, del nivell socioeconòmic de les famílies, de la seva titularitat, etc.
- En l'etapa anterior d'educació infantil es poden observar conductes de maltractament que ja es mostren en totes les seves formes -física, verbal i relacional- i que es consoliden al llarg de l'etapa d'educació primària per manifestar-se obertament en el primer cicle d'ESO.
- L'etapa d'educació primària representa un període crític en el desenvolupament de molts aspectes claus de la personalitat, en el desenvolupament d'alguns aspectes de l'autoconcepte i d'altres índexs d'ajust psicosocial, que poden veure's pertorbats per l'exhibició de conductes de maltractament i les experiències de victimització.
- És important identificar els nens que pateixen una situació de victimització crònica per part dels seus companys perquè estan en risc de tenir problemes relacionats amb el rendiment acadèmic, l'absentisme i l'evitació escolar, de patir depressió i ansietat, desajusts psicosocials i trastorns psicopatològics en l'adolescència i l'edat adulta. També és el període en el que pot sorgir una tendència estable a ser victimitzat en edats posteriors.
- De la mateixa manera, també és important identificar els nens que exhibeixen en el seu repertori habitual conductes de maltractament envers els companys perquè aquestes conductes poden assolir suficient estabilitat per ser predictives de trastorns en l'edat adulta, especialment del trastorn antisocial i de les conductes delictives.
- És important detectar aquestes situacions de risc de manera primerenca per intervenir preventivament sobre el mateix entorn que les tolera i que massa sovint encara les afavoreix i les potencia.
- És important detectar i potenciar els factors que minimitzen aquestes situacions de risc com poden ser la resiliència dels alumnes i dels mestres.
- Fins a la data, que sapiguem, a Catalunya no s'han realitzat estudis que investiguin el fenomen i proposin protocols d'actuació en cas de maltractament en aquestes edats.

Així, aquest treball es justifica en els següents punts: (1) L'escassetat d'investigacions i propostes d'intervenció sobre el tema del maltractament i la victimització entre iguals en el

nostre país, (2) la necessitat d'aprofundir en el coneixement del fenomen, tant des del punt de vista de les característiques dels individus com dels factors de risc i de protecció per tal d'ajustar i fer més eficaç la intervenció, i (3) la necessitat de disposar d'elements per a la intervenció (diagnòstic, valoració, intervenció preventiva i directa) en les diferents manifestacions del fenomen (maltractament físic, verbal i relacional), per tractar-se d'un problema que pot tenir greus conseqüències a curt i a llarg termini.

La pràctica diària ens fa adonar que la convivència en les escoles del país, de la mateixa manera que passa als països veïns, està lluny d'aproximar-se al nivell que seria desitjable. Fem nostra l'afirmació que *“el nivell desitjable seria aquell en el que els episodis violents entre els alumnes fossin, en el pitjor dels casos, esporàdics i ocasionals, immediatament detectats, col·lectivament rebutjats i finalment resolts com millor procedís des d'un punt de vista pedagògic i educatiu per part dels que haguessin participat en ells”* (Defensor del Pueblo, 2000).

El propòsit dels autors d'aquest treball és intentar avançar en aquesta línia.

## **1.2 Distincions terminològiques**

### **1.2.1 Agressivitat, agressió i violència**

Abans d'entrar en el tema del maltractament entre iguals cal fer una distinció entre el que és agressivitat, el que és agressió i el que és violència.

L'*agressivitat* forma part del repertori conductual de les persones, és un aspecte de la motivació humana; té una funció vital de supervivència, d'exploració i autodefensa; és necessària per al procés evolutiu natural de selecció (adaptació) de l'ésser humà (Rojas Marcos, 1998).

L'*agressió* és un tipus de conducta concreta; l'ús actual del terme, tant en l'àmbit acadèmic com en el col·loquial, s'allunya dels elements d'evolució i adaptació que els etòlegs atorguen a l'agressivitat. Sense negar la seva naturalesa biològica, en tant que potencial, es dona prioritat a la influència social en el modelatge de la conducta agressiva. Els trets més significatius de la conducta agressiva es concreten en que (1) és potencialment perjudicial, (2) és intencional i (3) resulta aversiva per a la víctima (Brain, 1994, cit. a Coie, i Dodge, 1998).

Més enllà de l'agressivitat hi ha la *violència*: la violència és un comportament d'agressivitat gratuïta i cruel que denigra i que fa mal tant a l'agressor com a la víctima i que no pot justificar-

se a partir de l'agressivitat natural, ja que es tracta de conceptes diferents (Fernández, 1999). La violència es centra més en els resultats que en la intenció.

La violència és l'ús deshonest, prepotent i oportunista de poder sobre el contrari, sense estar legitimat per a fer-ho. Es tracta d'una agressivitat injustificada i cruel, sense cap sentit, ni biològic, ni social; és una *agressivitat maligna*. L'agressió maligna no és instintiva, sinó que s'adquireix, s'aprèn. *“Les llavors de la violència se sembren en els primers anys de la vida, es conreen i es desenvolupen durant la infància i comencen a donar els seus fruits malignes en l'adolescència. Es nodreixen i creixen estimulades pels ingredients cruels del medi fins arribar a formar part inseparable del caràcter de l'adult. Heretem trets genètics que influeixen en el nostre caràcter però els nostres comportament complexes, des del sadisme a l'altruisme, són el producte d'un llarg procés evolutiu condicionat per les forces socials i la cultura.”* (Rojas Marcos, 1998, p.15).

El maltractament entre iguals formaria part d'aquest tipus d'agressivitat injustificada i maligna que perjudica tant a l'agressor, com a la víctima, com a l'entorn social on es produeix i a la societat que la tolera i que massa sovint la potencia.

### 1.2.2 Un fenomen anomenat **Bullying**

L'estudi del maltractament entre iguals va iniciar-se a finals de la dècada del 1960 en els països escandinaus, designat amb el terme *mobbning* o *mobbing* (Heinemann, 1969, cit. a Olweus, 2001). El terme *mobbing* és manllevat de l'etòleg K. Lorenz, per fer referència a l'atac col·lectiu que un grup d'animals d'una espècie efectua envers un altre animal hostil, generalment d'una altra espècie. En llengua anglesa, la paraula *mob* denota també “multitud, gentada”.

El primer a estudiar el fenomen de manera sistemàtica i en dur a terme els primers estudis longitudinals va ser el suec Dan Olweus, que en un principi va expressar els seus dubtes sobre la idoneïtat del terme *mobbing* per referir-se al maltractament entre iguals a l'escola, bàsicament per tres motius:

- 1) amb el terme *mobbing*, el rol dels perpetradors sembla diluir-se en l'acció del grup.
- 2) el *mobbing* sembla situar la responsabilitat en la víctima que té algun tret diferencial respecte de la resta del grup.

- 3) pot portar a sobredimensionar els aspectes temporals i situacionals. El grup, empès per les circumstàncies del moment, es giraria en contra d'un individu que, per una raó o altra, atrauria la seva hostilitat (Olweus, 2001)

Olweus va publicar els seus treballs en llengua sueca el 1973, i el 1978 en anglès als Estats Units, on es va generalitzar el terme *bullying* (traduïble en català per “intimidació”). En la literatura anglosaxona alguns autors també empen els termes *peer harassment* (assetjament entre iguals) o *victimization* (victimització) com a sinònims (Graham i Juvonen, 2001), tot i que hi ha diferències conceptuals entre aquests dos darrers: *victimization* sovint s'associa a un abús crònic o greu perpetrat pels adults o pels iguals, i se centra més en el fenomen a nivell individual, mentre que *peer harassment* fa referència a un rang més ampli de conductes hostils entre iguals.

En aquest treball, i tenint en compte (1) l'estudi comparatiu dut a terme per Smith, Cowie, Olafsson, i Liefhoghe (2002) sobre termes usats en quaranta països, i (2) la terminologia emprada en els estudis realitzats a l'estat espanyol, utilitzarem l'expressió *maltractament entre iguals* per referir-nos al fenomen del *bullying* en general, és a dir, a la violència intencional i injustificada entre els alumnes.

Considerant que aquest fenomen l'integren un ampli rang de conductes hostils, farem ús d'altres termes més específics com agressió física, verbal, relacional, exclusió social, aïllament, rebuig, intimidació, amenaça, etc. per referir-nos a situacions concretes on hi hagi un predomini d'una forma o altra d'agressió.

Finalment, pensem que és preferible l'ús de la paraula “iguals” per fer referència als companys, per dos motius:

- 1) la paraula “iguals” fa referència a la igualtat d'estatus que presideix les relacions entre les persones d'una mateixa jerarquia social, i és important remarcar aquesta circumstància perquè les situacions de maltractament entre iguals són situacions d'abús de poder, que es produeixen justament pel trencament de la simetria que ha de presidir aquestes relacions.
- 2) davant de certes situacions de maltractament, es fa difícil usar la paraula “company” per referir-se a l'agressor.

### **1.3 Les relacions entre els iguals**

Els iguals es defineixen com aquelles persones que estan en una posició social semblant, que ho saben i que ho assumeixen implícitament (Fernández, 1998). Això els permet ser conscients de la seva asimetria social respecte d'altres grups i de la seva simetria social respecte dels membres del mateix grup. La llei no escrita dels iguals és la reciprocitat social, llei que els infants són capaços d'aprendre des de molt petits, en les primeres interaccions entre ells.

Així doncs, aquestes relacions tenen un caràcter no jeràrquic i es mouen en un pla simètric, d'aquí la consideració d'iguals.

Aquestes relacions configuren l'anomenada "cultura dels iguals" que és definida com *"una sèrie d'activitats, valors i interessos que compten amb una certa estabilitat i que són produïts i compartits pels nens en els seus intercanvis amb els iguals, més intenses en els períodes de lleure i d'esbarjo escolar"* (Corsaro, 1988). Aquesta "cultura d'iguals" integra una sèrie de rutines (patrons comuns, recurrents i predictibles de conducta) que reflecteixen, en gran mesura, determinades característiques del món dels adults.

A més, hem de tenir en compte que els canvis en les pràctiques actuals de criança i en l'estructura sociofamiliar (per ex.: famílies monoparentals, reducció de la família extensa, treball del pare i de la mare fora de casa, escolarització primerenca), fan més probable que les relacions entre iguals comencin a impactar sobre el desenvolupament individual a una edat cada vegada més primerenca (Alsaker, 1993). Tan aviat com els nens comencen l'escola, les relacions entre iguals prenen un paper central en el desenvolupament, que arribarà a un punt culminant en l'adolescència.

Nombrosos estudis fan referència a la importància de les relacions que els infants i joves estableixen entre ells i al paper que aquestes interaccions tenen per al seu desenvolupament (Light, i Perret Clermont, 1989, cit. a Batista, i Rodrigo, 2002; Dimant, i Bearison, 1991).

Aquestes relacions contribueixen en gran manera al desenvolupament sòcio cognitiu. Un estudi de Morison i Masten, (1991) demostra que la reputació entre els iguals al final de l'escola elemental és un important predictor de la qualitat d'adaptació social en l'adolescència. Així el millor predictor de l'adaptació en l'edat adulta no seria el quocient d'intel·ligència mesurat tradicionalment ni l'adaptació a l'escola, ni la conducta a classe, sinó l'adequació de les relacions entre els iguals (Hartup, 1992).

Els nens que tenen relacions problemàtiques amb els seus companys presenten un alt risc de posteriors problemes d'ajust en relació al seu funcionament sòcio-emocional (Hecht, Inderbitzen, i Bukowski, 1997). Els nens rebutjats, que no són capaços de mantenir relacions estretes i gratificants amb els seus companys són els que presenten un major risc, d'aquí la importància que els educadors vetllin també per al bon desenvolupament de les relacions interpersonals entre els alumnes.

### **1.3.1 Desenvolupament de les relacions entre iguals**

Ja de ben petits els infants s'interessen pels iguals, tot i que aquestes relacions són molt simples i no és fins al final del primer any de vida que les interaccions recíproques no comencen a donar-se. Durant l'etapa de l'educació infantil (de 3 a 6 anys), les interaccions entre iguals cada vegada es fan més recíproques.

Monks, Ortega, i Torrado (2002) exposen que a partir de l'edat de 2 anys, el nen mostra sovint conductes prosocials com compartir, cooperar, etc. i reacciona al dolor dels altres. En aquestes edats la major part de les interaccions amb els iguals es fan a través de l'activitat bàsica: el joc. Primer el nen (1) *juga en solitari*, poc a poc (2) va jugant al costat dels altres però encara no "amb els altres", és el *joc paral·lel* que representa una obertura al (3) *joc grupal*, i els nens petits l'utilitzen com un estadi preparatori, ja que els manquen habilitats socials i confiança per llançar-se directament al joc de grup. Durant els següents anys s'incrementa el (4) *joc cooperatiu*, i això comporta canvis en les habilitats socials i cognitives d'aquest període. La interacció amb els iguals permet al nen aprendre sobre els rols socials i les perspectives dels altres mitjançant la co-construcció de jocs.

Pel que fa a les relacions d'amistat, entre els 3 i els 7 anys els amics són aquells que juguen a prop. Dels 4 als 9 anys, es consideren amics addicionalment aquells que t'ajuden. Entre els 6 i els 12 anys, l'amistat va implicant reciprocitat. En l'edat escolar, s'assoleix una major comprensió dels punts de vista dels altres (teoria de la ment), i les relacions entre iguals en aquest període esdevenen més complexes i selectives: augmenta la familiaritat amb els iguals i s'estableixen relacions d'amistat. L'amistat, com veurem més endavant, és un important factor protector per a la victimització.

En l'adolescència els iguals juguen un paper molt important, en un moment en que nois i noies comencen a qüestionar les normes de l'adult. El grup d'iguals sol reemplaçar la família com a centre de les activitats socials i de lleure. Representa un lloc per a l'experimentació de nous

afectes i valors, i un àmbit favorable per aconseguir dos objectius fonamentals de l'adolescència: (1) La construcció de la pròpia identitat i (2) el camí cap a una autonomia independent dels pares.

## 2 Dues aproximacions al fenomen del maltractament entre iguals

Els estudis sobre els infants i joves involucrats en situacions de maltractament entre els seus iguals han estat enfocats des de dues línies de recerca diferents:

- La que fa referència a les experiències bully/víctima (interès com a fenomen grupal).
- La que se centra en la victimització (interès com a fenomen individual).

Tot i que sovint ambdós termes poden utilitzar-se indistintament, representen dues aproximacions diferents al fenomen i diferents metodologies.

La primera línia s'inicia amb Olweus que la descriu com un fenomen grupal complex. El mateix Olweus (2001) descriu els mecanismes que operen en el grup com a tal i els rols que poden prendre cadascun dels alumnes del grup en una situació aguda de maltractament, que anomena *Cercle del bullying*. És molt interessant a efectes de la intervenció.

En la segona línia els estudis estan centrats en la victimització com a fenomen individual, i s'interessen per les característiques conductuals de les víctimes que mantenen o promouen els episodis de victimització.

Per comprendre en totes les seves dimensions el fenomen, és important tenir en compte aquestes característiques cognitives i conductuals de les víctimes, però també és cert que el maltractament es produeix en un context social determinat i que cal analitzar els mecanismes socials que intervenen, ja que sovint no es tracta només d'un conflicte entre alguns individus sinó d'un fenomen grupal més complex. Per tant, per a una comprensió global del fenomen és imprescindible tenir en compte les dues aproximacions.

### 2.1 Aproximació bully-víctima

Les recerques iniciades per Dan Olweus (1983) se centren en les experiències agressor/víctima (bully/victim) dels nens. Defineix el *bullying* (maltractament entre iguals) com una *“conducta de persecució física i/o psicològica que realitza un/a alumne/a contra un/a altre/a, al que escull com a víctima de repetits atacs. Aquesta acció, negativa i intencionada, situa la víctima en una posició de la que difícilment pot sortir-ne pel seus propis mitjans. La continuïtat d'aquestes relacions provoca en les víctimes efectes clarament negatius: descens de l'autoestima, estats*

*d'ansietat i fins i tot quadres depressius, cosa que dificulta la seva integració en el medi escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges.”*

Olweus (1996), en el Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, adreça als alumnes la següent definició de maltractament:

*“Diem que un estudiant és maltractat quan un altre estudiant o un grup d'estudiants:*

- Diu coses mesquines o desagradables, es riu d'ell o d'ella, l'anomena amb noms molestos o humiliants.*
- L'ignora completament, l'exclou del seu grup d'amics o no el deixa participar expressament de les activitats.*
- Colpeja, li dóna puntades de peu, l'empeny o l'amenaça o el tanca amb clau dintre d'una habitació.*
- Diu mentides o escampa falsos rumors sobre ell o ella o li envia notes humiliants i tracta de convèncer els altres estudiants perquè no es relacionin amb ell o ella. I fa altres coses com aquestes.*

*Quan parlem de maltractament, aquestes coses passen amb freqüència i és difícil per a l'estudiant que està sent maltractat defensar-se per ell mateix.*

*També anomenem maltractament quan un estudiant és molestat repetidament de forma negativa i perjudicial. Però no podem parlar de maltractament quan algú es fica amb un altre de manera amistosa o com en un joc. Tampoc no és maltractament quan dos estudiants de la mateixa força es discuteixen o es barallen.”*

En general les definicions dels diferents estudis sobre maltractament entre iguals coincideixen en que: (1) l'agressió pot ser física, verbal o relacional, (2) existeix un abús de poder en una relació que hauria de ser simètrica, (3) hi ha una absència de provocació per part de la víctima i (4) es tracta de repetits incidents al llarg d'un període de temps (Olweus, 1991), (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen, 1996). Altres autors hi afegixen la *intencionalitat* per part de l'agressor (Farrington, 1993), (Smith, 2003).

Olweus (1996) indica que la investigació fa pensar en tres aspectes que poden motivar l'agressor: (1) sentir necessitat de poder i dominació, (2) ser hostil envers l'ambient i obtenir

satisfacció provocant lesions i patiment i (3) sentir-se impulsat a adquirir coses de valor que confereixin prestigi. Aquestes motivacions es poden canalitzar de maneres diverses, que es concreten en els diferents tipus de maltractament.

## **2.2 Aproximació de la victimització**

El fenomen de la victimització té lloc quan un nen o adolescent és repetidament i sistemàticament turmentat per les accions negatives dels companys. En aquesta línia són interessants entre d'altres els treballs de Kochenderfer i Ladd (1997), Crick, Casas i Ku (1999), Schwartz et al (1993).

Graham i Juvonen (2001) defineixen la victimització com aquelles conductes que comporten una confrontació cara a cara (agressió física, abús verbal, gesticulació no verbal) o una manipulació social a través de terceres persones (exclusió social, fer córrer rumors...). L'element crucial que distingeix la victimització entre companys d'altres tipus d'encontres negatius, com per exemple el conflicte, és el desequilibri de poder.

La conceptualització de la victimització difereix de la del bully/víctima en què no es refereix només a experiències duradores en el temps, o a les que es donen amb un desequilibri de poder. Els investigadors d'aquesta línia pensen que restringir l'estudi de la victimització als problemes bully/víctima pot comportar l'oblit d'alguns nens que són victimitzats en una relació diàdica pels seus amics íntims, cosa que també implica un risc important de desajust (Perry, Kusel, i Perry 1988).

## **2.3 Tipus de conductes**

La classificació de les conductes de maltractament en els diferents grups i subgrups no sempre és unívoca. Björkqvist (2001) fa notar encertadament que tots els tipus d'agressió són socials o relacionals, inclòs el pegar o amenaçar. Caldria afegir que: (1) tampoc és encertat oposar l'agressió psicològica a la física, ja que l'aspecte psicològic és present en totes les formes d'agressió, d'una manera més o menys important, (2) no tota exclusió social és indirecta, p. ex. quan es nega obertament i per tant de manera directa a una altra persona la participació en activitats del grup i (3) es pot agredir físicament a una persona de forma indirecta, amb accions sobre les seves pertinences (robar, amagar, trencar, etc.).

Malgrat aquest encavalcament entre els diferents constructes és necessari poder establir una classificació per distingir entre les diferents formes de maltractament entre iguals; habitualment se solen utilitzar tres categories. Totes elles tenen formes **directes** (l'agressió és oberta, evident, l'agressor es posa al descobert) i **indirectes** (l'agressió no és tant evident i l'agressor queda a l'ombra). Els exemples es recullen en el següent quadre:

	<b>Directa</b>	<b>Indirecta</b>
<b>Física</b>	-Donar empentes -Pegar	-Robar objectes d'un -Trencar objectes d'un
<b>Verbal</b>	-Insultar -Burlar-se	-Parlar malament d'un -Difondre falsos rumors...
<b>Relacional</b>	-Excloure -No deixar participar...	-Ignorar -Ningunejar...

Alguns estudis centrats en les experiències de victimització han demostrat que les formes verbal i física directes constitueixen una sola dimensió que acostumen a anomenar victimització directa o oberta (Björkqvist et al 1992). Així, aquesta línia d'investigació diferencia entre la **victimització oberta** i la **victimització relacional** (Crick, Casas, i Ku, 1999), tal com recull l'esquema anterior.

L'agressió oberta pretén danyar el nen o controlar-lo a través del dany físic o l'amenaça d'aquest mal. L'agressió relacional pretén danyar o controlar-lo a través de la manipulació de les seves relacions amb els altres. En aquest tipus d'agressió el perpetrador intenta infringir mal de tal manera que sembli que no té intenció de fer-ho, així evita (1) ser identificat i (2) la possible contraagressió (Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992).

L'agressió oberta s'ha estudiat més i des de fa més temps. Les formes obertes s'associen més al gènere masculí, mentre que les formes relacionals s'associen més al gènere femení. Els efectes perniciosos del maltractament relacional tradicionalment s'han trivialitzat, potser per això

el seu estudi és molt més recent (Crick, i Grotpeter, 1996; Crick, i Bigbee, 1998; Crick, i Nelson, 2002) tot i això, recents investigacions demostren que pot produir conseqüències altament negatives en els infants i joves (Crick, Casas, i Mosher, 1997; Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992). La gran diferència entre un i l'altre és que en el maltractament relacional l'agressor pot fer mal sense ser identificat per la víctima.

Per finalitzar aquest punt cal afegir que alguns autors distingeixen entre el maltractament maligne i maltractament no deliberat “*benign neglect*” (Crick, i Grotpeter 1996). El primer és l'exemple més extrem del fenomen i consisteix en una agressió amb l'intent de fer mal a l'altre. El maltractament no deliberat, pot ser degut a la indiferència o a la negligència, i fins i tot ser exercit amb finalitats “pedagògiques”, però malgrat l'absència de voluntat expressa de la persona agressora de fer mal, la víctima se sent igualment sotmesa i sense possibilitats de defensa, i les seves conseqüències també poden ser altament negatives.

## **2.4 Prevalença i persistència de la conducta de maltractament**

A la pràctica s'observa una variabilitat de la prevalença del maltractament en diferents estudis. Això es pot atribuir a diferents factors que fan difícil la comparabilitat entre els mateixos (Solberg i Olweus, 2003):

- Utilització de diferents fonts d'informació (informes o nominacions d'alumnes, informes de mestres, autoinformes, etc.)
- Manca d'una definició clara de *bullying* en alguns estudis (per ex. no inclouen les formes indirectes o les relacionals...)
- Diferents períodes de referència temporal
- Categories diferents de resposta que poden variar en nombre i especificitat (ítems dicotòmics, escala Likert)
- Nombre d'ítems (alguns estudis es basen en un sol ítem, d'altres en puntuacions compostes, etc.)
- Diferents llindars o criteris per diferenciar víctimes de no víctimes i bullies de no bullies.

Tot i això es poden concretar unes conclusions generals:

S'ha demostrat que certs patrons de la conducta social sorgeixen ja en la infància. Huesmann, i Guerra (1997), troben que als 8 anys l'agressivitat ha esdevingut una característica relativament estable de la personalitat. Les conductes de maltractament semblen iniciar-se en els anys de l'educació infantil, van augmentant durant la infància mitjana amb un punt àlgid d'incidència entre els 9 i els 14 anys, per anar disminuint al llarg de l'adolescència.

D'acord amb aquesta afirmació, en dos estudis retrospectius, Eslea, i Rees (2001) troben que el bullying és més freqüentment recordat com una experiència viscuda entre les edats d'11 a 13 anys. Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen (1992) també troben que és més freqüent a l'edat d'11 anys, i que en aquest tram d'edat ja existeixen tots els tipus d'agressió (física, verbal i relacional); pensen que això és degut a que en aquesta edat les estratègies d'agressió relacional ja estan força desenvolupades.

Aquesta prevalença en l'adolescència és confirmada per un estudi longitudinal de Pellegrini, i Long (2003) que analitza el període de transició de primària a secundària i el relaciona amb els canvis propis de l'adolescència. Considera que aquest període és important per a l'estudi del bullying i de la victimització perquè: (1) en aquesta edat aquestes conductes són vistes menys negativament pels iguals, pel repte que representen als valors i rols dels adults; (2) coincideix amb una sèrie de canvis, com els canvis corporals, el creixent interès per l'altre sexe, etc. que amplifiquen el problema i (3) és un moment de transició d'un grup social a un altre on els joves han de restablir unes relacions socials, en un moment en què les relacions entre iguals són particularment importants.

En les escoles de primària els grups estan establerts des de fa temps, mentre que a secundària els nois i noies es troben dispersos en grups més grans; en aquest cas és presumible que alguns nois mancats d'altres habilitats utilitzin l'agressió per establir l'estatus entre els iguals en forma de relacions de dominància. Des d'aquest punt de vista les conductes de maltractament serien una estratègia deliberada per assolir la dominància en un nou grup social. Això seria consistent amb el fet que aquestes conductes augmenten en la transició de primària a secundària i després decreixen (Olweus, 1991; Olweus, 1993; Boulton, i Underwood, 1992; Kumpulainen, Rasanen, i Henttonen, 1999).

Amb l'edat, també és produeix un canvi quant al tipus d'agressió predominant, amb un reemplaçament progressiu de l'agressió directa per l'agressió relacional, més elaborada. És més possible que els nens i nenes més petits, amb manca d'habilitats verbals, utilitzin preferentment l'agressió física (picar, donar empentes, etc.).

Posteriorment, amb el desenvolupament d'aquestes habilitats afegixen l'agressió verbal en el seu repertori de conductes agressives (acusacions, crits, insults, malnoms, etc.).

Finalment, amb desenvolupament de les habilitats socials tindrem una tercera possibilitat d'utilització d'estratègies agressives: l'agressió relacional que utilitza la xarxa social com a mitjà per infringir mal a la víctima. Conseqüentment, l'agressió relacional és la més utilitzada entre els adults (Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen 1992).

Pepler i Craig (2000) elaboren la següent taula que exposa els diferents tipus d'agressió segons els estadis de desenvolupament:

Tipus d'agressió en els estadis de desenvolupament					
Infància 4 – 9 anys		Preadolescència 10 –13 anys		Adolescència 14 – 18 anys	
Tipus d'agressió	Context	Tipus d'agressió	Context	Tipus d'agressió	Context
Física	Iguals del mateix sexe	Física	Iguals del mateix sexe i del sexe oposat	Física	Iguals del mateix sexe i del sexe oposat
Verbal		Verbal		Verbal	
Bullying		Bullying		Bullying	
		Relacional		Relacional	
		Assetjament sexual		Assetjament sexual	
				Violència de parella	Relacions sentimentals
				Bandes delinqüents	Escola i comunitat
				Delinqüència	

Quant a la probabilitat d'involucrar-se en conductes de maltractament és interessant l'estudi de Kumpulainen, Rasanen, i Henttonen, 1999), que suggereix que la probabilitat d'implicar-se en conductes de maltractament és més alta en les àrees rurals i semirurals que en la ciutat. Curiosament les àrees rurals s'han vist generalment com a més favorables per a la vida dels nens, no obstant la ciutat té altres avantatges, per ex. és més fàcil per a un nen trobar altres nens amb els mateixos interessos i afeccions, mentre que en les àrees rurals hi ha poques possibilitats alternatives. Aquesta circumstància, juntament amb la dificultat de canviar de grup d'amics faria que això fos així. En un estudi anterior (Olweus, 1993) troba que la mida de l'escola té una importància insignificant per a la freqüència o gravetat dels problemes de maltractament, indicant la mateixa incidència en les escoles unitàries de Noruega que en les escoles de les grans ciutats.

Boulton, i Underwood (1992) troben que les conductes de maltractament són estables amb una durada d'un any o més i que aquesta estabilitat es dona especialment en nois. Salmivalli, Lappalainen, i Lagerspetz, (1998) troben una consistència moderada en el rol que els estudiants prenen en situació de maltractament, especialment en els nois. També indiquen que els estudiants que romanen en la mateixa classe mostren més estabilitat en el rol de participant en conductes de maltractament que els que canvien de classe. El rol més estable és el de víctima.

En resum, la majoria d'estudis coincideixen en la universalitat de les conductes de maltractament, i en la seva estabilitat sota determinades condicions. D'aquí la importància de la detecció i la necessitat de la intervenció.

### 3 Els protagonistes

Bàsicament hi ha quatre tipus de protagonistes de cada situació aguda de maltractament: l'agressor (*bully*), la víctima, els companys que presencien les agressions i els adults (pares i mestres).

**L'agressor:** pot actuar sol, però generalment cerca el suport del grup.

**La víctima:** sovint es troba aïllada.

**Els companys:** en el millor dels casos observen sense intervenir, però sovint s'afegeixen a les agressions i amplifiquen el procés de victimització.

**Els adults,** pares i mestres, només detecten el problema quan ha pres unes proporcions evidents i sovint greus. Els nens i nenes més petits comuniquen més les situacions de risc a pares i mestres, però en el cas dels adolescents el grau de comunicació és notablement inferior (Ortega 1992).

#### 3.1 Tipus d'agressor

Malgrat existir controvèrsies, recents estudis mostren que hi ha diferents tipus d'agressors que difereixen entre sí (Salmivalli, Nieminen, 2002); es dibuixen dues grans tipologies: (1) la predominantment dominant, amb tendència a la personalitat antisocial i (2) la predominantment ansiosa amb una baixa autoestima i nivells alts d'ansietat.

Els nois i noies del primer grup es mostren agressius i dominants i senten poca empatia amb les víctimes (Olweus 1994). Es perceben com a dominants i aprecien la dominació (Björkqvist et al. 1982). Han estat descrits com a nens que tenen un patró de personalitat agressiu i que no només són agressius envers les seves víctimes sinó també en altres contextos i que, en general, tenen actituds positives envers la violència. Aquestes característiques de la personalitat correspondrien a l'agressió proactiva.

Els nois i noies que s'emmarquen en el segon grup no són només agressors sinó que també són objecte d'agressió; també són anomenats "bully-víctims" (Whitney i Smith, 1993), "víctimes provocatives" (Olweus, 1991), o "víctimes agressives" (Pellegrini et al., 1999; Perry et al., 1988; Schwartz 2000). Mostren alts nivells de conducta externalitzada i hiperactivitat i estan

especialment en risc de romandre involucrats en conductes de maltractament durant llargs períodes de temps. (Salmivalli, i Nieminen, 2002). Han estat descrits per una combinació de patrons conductuals ansiosos i agressius (Olweus, 1991), altament emocionals i reactius (Dodge, 1991; Schwartz et al., 1998) i configuren un grup especialment problemàtic que necessita major atenció (Smith et al., 1993; Whitney i Smith, 1993).

### **3.2 Tipus de víctima**

A diferència dels agressors no es poden establir unes característiques homogènies per als nois o noies que són víctimes dels seus iguals. Tant pot ser un estudiant brillant, com un estudiant amb baix o mitjà rendiment acadèmic, pot ser un noi o una noia tímid o extrovertit. Gairebé sempre té poques habilitats socials, encara que no es compleix sempre el tòpic de ser dèbil, tímid o reservat.

Malgrat tot hi ha alguns tipus de personalitat que, per diversos motius, són més vulnerables a ser objecte de maltractament.

Tradicionalment s'ha catalogat les víctimes d'agressió entre iguals en (1) víctima clàssica i (2) víctima provocativa (Olweus, 1993).

- Víctima clàssica (passiva o submisa): Són alumnes ansiosos i insegurs; solen ser sensibles, tranquils i tenir una baixa autoestima. Quan se senten atacats reaccionen plorant o allunyant-se.
- Víctima provocativa: Aquest subgrup de nens victimitzats no és només l'objectiu de l'agressió dels altres sinó que també que prenen el rol d'agressor, o bé poden ser dispersos, inquiets, hiperactius, maldestres, immadurs o de costums irritants. Han estat descrits com una combinació de patrons conductuals ansiosos i agressius (Olweus, 1991), altament emocionals i reactius (Dodge, 1991; Schwartz et al., 1998) i un grup especialment problemàtic que necessita major atenció (Smith et al., 1993; Whitney i Smith, 1993). Semblen diferir d'altres víctimes en molts aspectes, per exemple: mentre els problemes internalitzats i psicossomàtics són típics de la víctima clàssica, les víctimes provocatives mostren alts nivells de conducta externalitzada i hiperactivitat i estan especialment en risc de romandre involucrats en bullying durant llargs períodes de temps (Kumpulainen et al., 1999).

Aquest segon tipus de víctimes es correspon al grup d'agressors esmentats en el punt anterior sota la tipologia "*predominantment ansiosa*" o també anomenats "*bully-víctima*" o "*víctima agressiva*".

Aquesta classificació és massa reduccionista i a la pràctica trobem víctimes que no s'ajusten gaire a aquestes descripcions. Pensem que això és degut a la influència de la multiplicitat de factors que configuren el context escolar. Així, Ortega (2000) en fa una descripció més detallada i comprensiva:

- *Bully-víctima o víctima agressora*: són nois i noies que han tingut una relativament llarga experiència de victimització i esdevenen al seu torn agressors. Desenvolupen al mateix temps ambdós papers; són victimitzats per uns i victimitzen a uns altres que perceben com a més dèbils que ells. Diríem que han desenvolupat uns patrons agressius degut a l'aprenentatge social que han fet.
- *Víctima provocativa*: persona molt interactiva que s'implica en converses d'altres grups sense que l'hagin convidat, que comet torpeses socials que la immensa majoria de nois de la seva edat evitarien. La seva torpesa sol ser l'excusa per als agressors que justificaran el seu comportament amb arguments de reciprocitat, però en realitat, les respectives capacitats de gestió de la vida social no són comparables.
- *Escolars ben integrats*: en el sistema educatiu, especialment en les relacions amb el professorat, molt sensibles a les recompenses i a les tasques acadèmiques, que desperten l'enveja dels companys. Hi ha nois amb aquestes característiques que també són hàbils socialment i aprenen a amagar els seus interessos acadèmics i a seguir el corrent al gang d'agressors; aquests no tenen problemes. Aconseguir evitar ser objectiu d'un grup de prepotents és una habilitat social que no acompanya a tots els nois i noies amb bona capacitat cognitiva.
- *Nois i noies socialment dèbils*: que, sobreprotegits per la família, no han tingut experiències prèvies de confrontació o, simplement, han estat educats en un ambient familiar tolerant i responsable. Manifesten una gran dificultat per fer front a reptes de prepotència o d'abús i se senten insegurs quan han de fer ús d'una assertivitat amb clares connotacions agressives. Tendeixen a refugiar-se en un nombre reduït d'amics.

- *Persones amb un handicap físic o psíquic*: amb dificultats del desenvolupament o trastorns d'aprenentatge, són més sovint que els altres víctimes dels iguals. Però no cal ser gaire especial, a vegades només cal una gran o petita diferència (portar ulleres, tenir les orelles grans, ser molt prim (o gras, o petit o gran per a l'edat, etc.) per esdevenir objecte de burles, despreci, acudits, malnoms o d'agressió física.
- *Persones que pertanyen a un grup social diferenciat*: aquesta violència té una clara definició en el concepte de racisme, i cursa, com qualsevol altre forma de violència per abús de poder, amb prepotència per part de l'agressor i indefensió per part de la víctima.

### **3.3 Rols dels participants**

Les primeres investigacions sobre bullying se centren en les relacions bully/víctima i veuen la conducta de maltractament només en funció de certs trets característics de l'agressor i/o de la víctima, sense tenir en compte l'entorn on es produeix. Convé no oblidar que el bullying té lloc en grups socials relativament estables en els quals la víctima té poques o nul·les possibilitats de fugir, i on l'agressor pot aconseguir el suport d'altres membres del grup (Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992).

Un inconvenient de posar l'èmfasi en els principals protagonistes (agressors i víctimes) és que pot servir només per patologitzar-los i, el que és més greu, pot portar a ignorar el context social en el qual el maltractament es produeix (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen, 1996). És rar el cas d'un agressor que actuï sol i pel seu compte sense suport ni recolzament de ningú altre. Si això passés seria en el context d'una relació diàdica i la víctima sempre seria la mateixa (Sutton, Smith, i Swettenham, 1999).

Així doncs es pot afirmar que el bullying és social per naturalesa i que en tractar-se d'un fenomen durador en el temps, tots els nens i nenes de la classe hi estan implicats d'una manera o altra. Pikas (1975, citat a Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen, 1996) descriu el bullying com *“una violència en context grupal en la que els alumnes, en la seva interacció, es reforcen mútuament la conducta agressiva.”*

Des de la perspectiva de la teoria de l'aprenentatge social (Bandura, 1977), O'Connell, Pepler, i Craig, (1999) investiguen el paper dels iguals en situacions de maltractament. Parteixen de la base que el bullying es dona en un context social, llavors és de suposar que les situacions de bullying puguin modelar i reforçar les conductes socials dels nois i noies, encara que no hi

estiguin directament implicats. Troben que els iguals que estan involucrats en conductes de bullying, com a observadors, estan poc disposats a actuar prosocialment per acabar amb aquestes conductes.

Des de la teoria de l'aprenentatge social s'explica que és més probable imitar un model quan (1) el model és una figura poderosa, (2) el model és més recompensat que castigat per la conducta i (3) el model comparteix característiques similars amb l'observador. En el cas del bullying aquests tres aspectes hi són presents i això pot influenciar els nois i les noies no involucrats directament, a implicar-se com a participants actius en situacions posteriors. Els espectadors veuen en els agressors una figura de poder que sovint té èxit, ja que rares vegades són castigats per les seves conductes agressives, sempre i quan no siguin excessivament greus, cosa que modela que es pot agredir sense por a les conseqüències.

D'aquí es desprèn la necessitat d'intervenir precoçment per aturar les conductes de maltractament, tenint en compte a més, que un altre efecte del bullying en els espectadors és la desensibilització que es produeixen envers els aspectes negatius de l'agressió.

Olweus (1978) descriu els mecanismes que operen en el grup i que fomenten el manteniment i la proliferació de les conductes de maltractament per abús de poder:

1) *Contagi social*: en general el model que actua dintre d'un grup influeix en tots els espectadors, però sobretot en aquells que no tenen format un esperit crític, són insegurs i dependents. Aquests subjectes, que no compten gaire dins del grup, adopten el comportament del model que observen per tal de guanyar acceptació i rellevància dintre del grup.

2) *Pèrdua del control de la tendència agressiva dins del grup*: En observar un model agressiu que aconsegueix el que es proposa mitjançant la força, i que rarament és castigat, l'observador baixa el seu llindar d'inhibició de l'agressivitat degut a la "recompensa social" que s'obté.

3) *Difusió de la responsabilitat*: el fet de participar en grup en accions reprovables com les agressions provoca una disminució de la percepció de la responsabilitat personal, a més hi ha una reducció dels sentiments de culpa.

4) *Canvis cognitius graduals en la percepció de la víctima*: Si la víctima rep insults i atacs continuats, i això s'esdevé sense oposició, amb la tàcita aprovació del grup, i a vegades també del responsable adult del grup, els membres del grup acaben veient aquella persona com a mereixedora de la seva desgràcia ("*Ell/ella s'ho ha buscat!*").

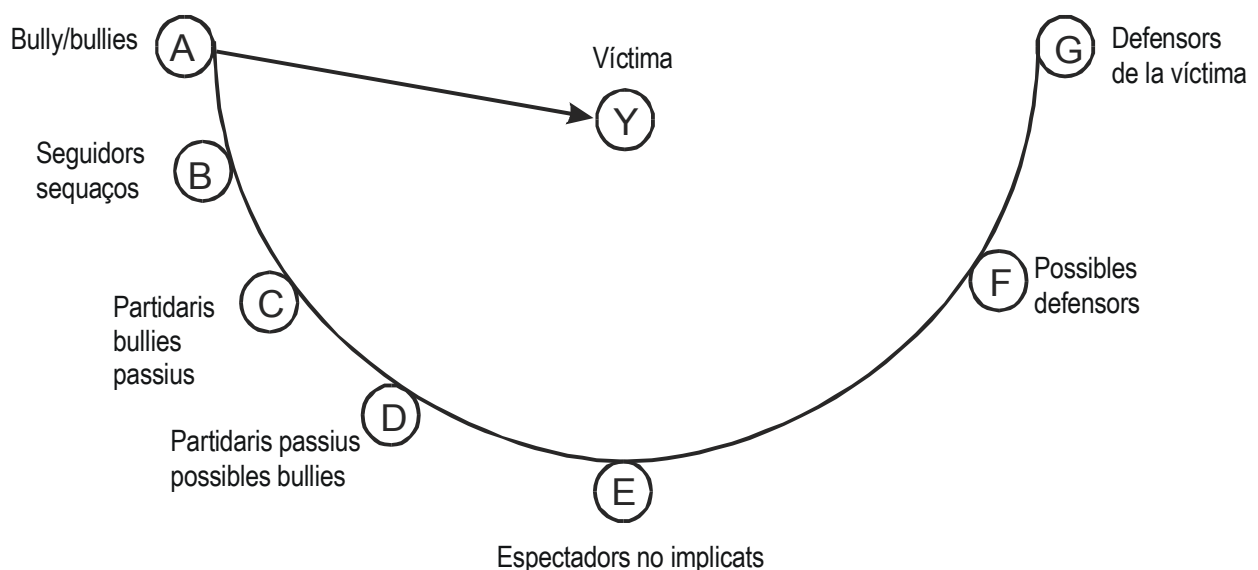
Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen (1996) duen a terme un interessant treball per determinar els rols de cada nen en una situació aguda de bullying. Defineixen sis categories:

- (1) Agressor (comença l'agressió, fa que els altre s'hi ajuntin, ...)
- (2) Reforçador (sol estar sempre present en els episodis, incita,. )
- (3) Assistent (ajuda l'agressor, agafa la víctima...)
- (4) Defensor (tracta d'ajudar la víctima, avisa els adults,...)
- (5) Espectador (no sol estar present, se'n desentén,...)
- (6) Víctima

En els nois, les categories més freqüents són les de Reforçador i la d'Assistent, mentre que en les noies ho són les d'Espectador i Defensor.

Una aportació més fina sobre els rols que cada alumne pren en una situació de bullying la dona Olweus (2001) en l'esquema que anomena *Cercle del Bullying*. Representa les diferents maneres de reaccionar o els diferents rols que poden adoptar els alumnes davant una situació aguda de maltractament, que van des de l'actitud positiva-neutral a la indiferent-negativa.

#### Rols dels alumnes en una situació aguda de bullying:



- A. Bullies: comencen el bullying i en prenen part activa.
- B. Seguidors: no comencen el bullying però en prenen part activa.
- C. Partidaris: no prenen part activa però recolzen el bullying mostrant un suport obert.
- D. Partidaris passius: no mostren un suport obert, però els agrada el bullying.
- E. Espectadors: no prenen posició. El que succeeix “no és el meu assumpte”.
- F. Possibles defensors: No els agrada el bullying i pensen que caldria ajudar la víctima, però no ho fan o no saben com fer-ho.
- G. Defensors: no els agrada el bullying i ajuden la víctima o ho intenten.

Com es pot veure les dues propostes no es contradiuen, sinó que es reforcen mútuament, sent la d'Olweus més detallada.

Aquests esquemes poden ser molt útils per planificar la intervenció: contraatacar i prevenir les conductes de maltractament, tenint en compte els possibles agents de canvi. En la intervenció hauríem d'intentar portar el major nombre d'alumnes possible cap el costat dret del cercle. És per això que resulta important determinar el rol que cadascú té, encara que no hi estigui directament implicat. L'objectiu és reduir el nombre de nois que donen suport al maltractament i reduir així el patiment de la víctima. Així, per exemple, l'adult podria reforçar les actituds dels nens defensors perquè intervinguin amb els partidaris i seguidors. Els partidaris sovint són més petits que els espectadors, i podria ser que els faltés coratge per romandre imparcials. (Cowie, i Sharp, 1996; Sharp et al, 1994) indiquen que intentar aïllar el cap de la banda del seu recolzament social podria ser més eficaç que intentar canviar la seva conducta directament.

Sutton, i Smith (1999) investiguen els diferents rols que tenen cadascun dels nois i noies del grup. Els rols d'agressor, reforçador i assistent sorgeixen com el factor principal. Es podrien considerar com un sol rol, però troben característiques que els distingeixen: l'agressor és el més actiu i és més brillant en tasques de cognició social que el reforçador o l'assistent. Suggereixen que l'agressor pot utilitzar aquesta habilitat per manipular els seus partidaris i també a les víctimes.

Parke i Slaby (1983) aporten que el maltractament pot ser “beneficiós socialment” per als agressors, que sovint veuen que si exhibeixen poder i dominació els admiren (Dodge, i Coie,

1987). De cara a planificar una intervenció qualitativa exitosa seria interessant aprofundir en factors com: (1) veure les estratègies que utilitza el cap per manipular el grup, (2) per què el grup permet i anima les agressions, (3) els tipus de creences i valors culturals que poden estar associats a cada rol.

Aquesta conceptualització del Cercle del Bullying, de gran importància per a una millor comprensió del fenomen, té una limitació important: s'oblida del tipus mixt bully-víctima, que difícilment encaixa en cap de les categories proposades, ja que en determinades situacions pren el rol d'agressor i en d'altres el de víctima. En el moment de plantejar la intervenció hem de contemplar el seu rol ambivalent de maltractador-maltractat.

### **3.4 Estatus social**

El rol que un individu pren en una situació de maltractament ve determinat per molts factors, tant personals com contextuals. Un d'aquests factors és l'estatus social que el nen té dintre del grup. Els patrons conductuals del nen poden dependre d'aquest estatus social; per exemple, un nen de baix estatus pot tenir por de ser també victimitzat si dóna suport a una víctima. Recíprocament la conducta del nen repercuteix també sobre el seu estatus (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen, 1996; Ladd, Price, i Hart, 1988).

L'estatus social s'avalua amb tècniques sociomètriques. Coie, Dodge, i Coppotelli (1982) estableixen les següents categories:

**Nens populars:** tenen altes puntuacions positives i són percebuts pels companys com a nens que cooperen i recolzen els altres, atents i considerats, i que es comporten d'acord amb les regles, implicant-se en conductes prosocials i interaccions positives. A vegades són definits com a líders, però no sempre és així. Podem trobar nens amb característiques molt diferents:

- a) Alumnes de gran prestigi "exterior" (joc escolar, força física, etc.), que no tenen les variables de "personalitat".
- b) Alumnes apreciats pel bon caràcter, però que no exerceixen una influència destacada en el grup ni tenen les característiques pròpies de líder.
- c) Alumnes amb una capacitat per dominar el grup o una part del grup, sense que siguin acceptats plenament; fanfarrons a qui fonamentalment se'ls té por.

- d) Individus amb prestigi i popularitat volguts i respectats. Representen els interessos del grup i són líders indiscutibles. Són element clau per introduir modificacions en la dinàmica del grup.

**Nens rebutjats:** tenen altes puntuacions negatives. Podem trobar dos tipus amb característiques diferents:

- a) Alumnes agressius: nens que mostren conductes agressives, disruptives i extravagants, hiperactius, buscabregues, que violen les regles socials, desorganitzen el grup i entren sovint en conflicte amb el professor.
- b) Alumnes inhibits: nens que mostren conductes d'aïllament, timidesa i ansietat.

**Nens ignorats:** es caracteritzen per baixes puntuacions tant en preferències positives com negatives. Reben poc interès i atenció dels seus iguals i es caracteritzen per la seva timidesa. Tendeixen a jugar en solitari i són menys interactius. Pacífics, reservats, respecten les regles i s'impliquen en activitats socialment acceptables, però de forma aïllada.

**Nens controvertits:** reben puntuacions altes positives i negatives. És el grup numèricament més reduït. S'impliquen activament tant en comportaments antisocials com en interaccions positives. Poden ser alumnes actius amb destresa intel·lectual, social i atlètica i que, al mateix temps, violen fàcilment les regles establertes. Agraden a molts companys i també desagraden a molts d'altres. Probablement es comporten apropiadament en el seu grup d'amics, però actuen agressivament i negativament envers altres nens.

**Nens intermedis:** És el grup més nombrós i no reben puntuacions ni altes ni baixes negatives o positives.

En un estudi dut a terme a Finlàndia per un grup d'investigadors (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen, 1996) amb una mostra de 573 nois i noies de 12 a 13 anys, d'onze escoles diferents, es relacionen els diferents rols dels alumnes en una situació de maltractament amb l'estatus social descrit anteriorment.

Els resultats es mostren en la taula següent on es pot veure que els nens que experimenten un percentatge més elevat de rebuig per part dels seus companys són les víctimes, que van seguides dels agressors en menor grau:

	<b>Víctima</b>	<b>Agressor</b>	<b>Reforçador</b>	<b>Defensor</b>	<b>Espectador</b>
<b>Popular</b>	3,6 %	10,3 %	39 %	43 %	29,7 %
<b>Rebutjat</b>	71,4 %	51,3 %	19,5 %	22,8 %	20,8 %
<b>Controvertit</b>	3,6 %	10,3 %	4,1 %	3,8 %	4 %
<b>Intermedi</b>	21,4 %	28,2 %	37,4 %	30,4 %	45,5 %

La categoria *ignorat* no apareix en el quadre perquè el nombre dels nens d'aquesta categoria era molt petit i no el van considerar per fer l'anàlisi.

### 3.5 Diferències de gènere

Els estudis precursors sobre violència i agressivitat en general (Buss, 1961) informaven que l'agressivitat en les dones era força menys important que en els homes i els resultats d'estudis posteriors van reforçar aquesta creença que les persones del gènere masculí eren més agressives que les persones del gènere femení (Maccoby, i Jacklin, 1974).

Des dels primers estudis sobre maltractament entre iguals (bullying) també s'ha dit que els nois es veuen involucrats tant en el rol d'agressor com en el de víctima, en un percentatge força més significatiu que les noies (Olweus, 1977; Olweus, 1991; Rigby, 1994). Olweus (1993) ja indicava que les relacions entre els nois eren més conflictives que les que es donaven entre les noies.

Darrerament aquestes observacions han estat matisades. L'ampliació del concepte de victimització considerant a més de les formes obertes (física i verbal) també la relacional, ha suposat un canvi de perspectiva. Així, Crick i Bigbee (1998) fan un estudi sobre victimització i classifiquen els nois i noies en: (1) no víctimes, (2) víctimes relacionals, (3) víctimes obertes i (3) víctimes relacionals i obertes. Troben un percentatge més gran de noies que de nois en el grup no víctimes i víctimes relacionals. És a dir que d'una banda es confirma que els nois estan més victimitzats que les noies en general, però quan es destria entre la victimització oberta i la relacional, les noies són més victimitzades que els nois en aquesta darrera.

Björkqvist, Osterman, i Kaukiainen (1992) es refereixen a un tipus de "manipulació social, on l'agressor utilitza l'estructura social per fer mal a la persona objectiu, sense aparèixer personalment implicat en l'atac, a través de la manipulació dels altres. Aquests mètodes

indirectes es fonamenten bàsicament en dos grans tipus de conductes: fer córrer rumors i excloure del grup. Des d'aquesta perspectiva s'ha posat de manifest que les noies també són agressives però que solen utilitzar mètodes d'agressió qualitativament diferents dels nois. Així, el treball de Lagerspetz et al (1988) suggereix que les noies no són inherentment menys agressives que els nois, sinó que en realitat expressen la seva agressió d'una manera diferent, com per exemple retirant l'amistat o fent córrer rumors sobre una persona per tal que els companys i les compayes la rebutgin.

En síntesi, quant als tipus d'agressió per gènere es troba que els nois utilitzen més les formes físiques, mentre que les formes verbals són utilitzades amb una magnitud similar tant pels nois com per les noies i, finalment les formes relacionals són adoptades principalment per les noies. Les noies maduren verbalment abans que els nois i això és probable que faciliti la utilització de mètodes indirectes d'agressió (Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992). D'altres estudis confirmen que les noies utilitzen més les formes indirectes d'agressió (Lagerspetz, Björkqvist, i Peltonen, 1988) o l'agressió relacional (Crick i Grotpeter, 1995), i que els nois també presenten agressió indirecta però en molt més baixa magnitud que les noies (Björkqvist et al., 1992; Crick, i Grotpeter, 1995; Owens, 1996).

Quant a l'estabilitat de les conductes de maltractament, Salmivalli, Lappalainen, i Lagerspetz (1998) troben més estabilitat entre els nois que entre les noies, i també que les noies mostren una major consistència en la tendència a defensar a les víctimes, i que això no passa en els nois.

Un darrer aspecte a considerar en les diferències de gènere en les conductes d'agressió és el factor de risc que representa l'agressió atípica de gènere per patir problemes d'ajust psicosocial. S'ha demostrat que les noies que utilitzen prioritàriament les formes físiques i els nois que utilitzen prioritàriament les formes relacionals estan més en situació de risc de patir desajusts psicosocials i trastorns de conducta que els implicats en agressions normatives (Crick, 1997).

## 4 La victimització relacional

Les conductes de manipulació social tradicionalment s'han trivialitzat i d'alguna manera havien passat inadvertides, fins a l'extrem que es negava implícitament que fossin conductes victimitzadores. Actualment s'ha considerat que formen part del repertori agressiu de les persones, especialment de les noies i que tenen conseqüències més perjudicials que els tipus d'agressió directa (Crick, i Bigbee, 1998). És per això que s'han de prendre seriosament, han de ser estudiades i valorades en la seva veritable magnitud.

A diferència dels nois, les noies tenen conductes més sedentàries en el temps d'esbarjo (Eaton, i Enns, 1986; Grusec, i Lytton, 1988; Maccoby, 1986, cit. a Boulton, 1999). Això pot representar una activitat prosocial per a les noies participants en el grup (Boulton, 1999), però a l'hora pot ser un context propici per a la victimització relacional.

Un estudi qualitatiu fet a Austràlia (Owens, Shute, i Slee, 2000) troba que les agressions indirectes semblen ser part del teixit social de les amistats entre les noies i les seves relacions entre iguals que utilitzen per acceptar i rebutjar d'altres iguals.

Les explicacions rellevants que troben per aquestes conductes fan referència a l'estatus dins del grup d'iguals en la infància: les noies valoren les amistats íntimes més que els nois; els nois formen grups més grans, menys íntims i s'involucren més en fites instrumentals i de dominació física. Les noies utilitzen més temps per parlar sobre els altres. Fer comentaris, lamentar-se recurrentment del *què m'ha dit*, del *què m'ha fet*, etc., fer córrer rumors, fer-se confidències, criticar els altres pel vestit, l'aparença o la personalitat.

En aquest estudi, quan es demana a les noies que expliquin les motivacions d'aquestes conductes, manifesten que ho fan generalment sense adonar-se, per combatre l'avorriment o per despertar l'interès de les altres i ser el centre d'atenció; però també diuen que a vegades és una activitat perfectament planificada, com quan parlen malament expressament d'una persona que està a prop i que les pot sentir. La víctima ho pot sospitar però no pot demostrar que aquestes conductes li van adreçades expressament i això la desestabilitza i la posa en una situació de marcada inferioritat.

Saber una xafarderia desperta l'interès dels altres, fer una festa revesteix de poder, ja que és tema de conversa i l'organitzador aconsegueix un alt estatus decidint a qui convida i a qui no.

Compartir informació social parlant de les errades dels altres crea intimitat amb les de *dins* del grup contra les que són *fora*. Una vegada acceptades, les noies fan esforços per mantenir la seva posició en el grup; poden explicar xafarderies i fer participar les altres estenent rumors i excloent les indesitjables. Les noies que s'oposin a les opinions del grup s'arrisquen a ser excloses.

Les conductes de victimització relacional es categoritzen en 4 apartats:

- **Conductes d'exclusió:** (agressió directa) no són tant freqüents com les de fer córrer rumors (agressió indirecta) però tenen un major impacte en la persona víctima, sobretot si són a llarg termini. També poden ser a curt termini per fets puntuals o per obtenir algun resultat. En el primer cas la mala reputació de la víctima es manté malgrat el canvi d'escola i pot tenir conseqüències greus, fins i tot poden arribar al suïcidi.
- **Missatges abusius:** inscripcions a les taules, notes escrites, missatges al telèfon mòbil, per correu electrònic, etc. Tot aquest repertori pot ser representatiu dels esforços que fan les noies per ferir les seves companyes.
- **Conductes no verbals:** utilitzen tot un rang de conductes com a armes tàctiques d'agressió indirecta, com quan es posen en cercle i riuen sorollosament mirant per sobre les espatlles a d'altres noies que estan fora del cercle, amb gests i sarcasme. A remarcar que aquest tipus de victimització està molt sota el control de l'agressor.
- **Victimització oberta** (física i verbal): les noies veuen la victimització física més inusual, però informen d'una violència física de "baixa intensitat", com donar empentes, picar amb la ma, etc. Quant a la verbal, informen d'una quantitat similar entre aquesta i la indirecta; cal remarcar que és probable que una quantitat considerable de victimització verbal s'encavalqui amb la indirecta.

Un altre estudi (Leckie, 1998). troba que l'agressió indirecta és una arma potent que utilitzen les noies per amb un propòsit dual: (1) per conservar i salvaguardar relacions existents de la intrusió dels altres, rebutjant, excloent i condemnant a l'ostracisme, i (2) per venjar-se i exercir una dominació sobre l'altre.

Les noies donen molta importància al grup i sembla que utilitzen més les formes indirectes per fer més mal, en aspectes particularment importants per a elles. Utilitzen el desig de ser acceptat

pel grup com un mitjà adequat per guanyar poder o venjar-se, per exemple, d'una amistat que s'ha trencat.

La comunicació i l'amistat tenen un model diferent per als nois; les noies estableixen aliances diàdiques gelosament defensades que reflecteixen exclusivitat, intensitat i confidencialitat. Les noies sense amistats pateixen i estan en risc de desequilibri.

Hi ha estudis recents (Boulton, i Hawker, 1997; Crick, i Bigbee, 1998) que suggereixen que la victimització indirecta té efectes més perjudicials que la victimització directa.

#### ***4.1 Agressivitat i victimització en les relacions diàdiques***

L'estudi de les amistats diàdiques dels nens agressius pot donar-nos major comprensió de les seves experiències diàries, més que el fet d'estudiar només les seves interaccions en el grup. Aquest estudi és interessant per les conseqüències que s'apunten a llarg termini (implicació en relacions sentimentals abusives). Alguns dels problemes que els nens agressius experimenten en el seu grup d'iguals es poden traslladar a les relacions diàdiques.

Grotpeter, i Crick (1966) avaluen els problemes que els nens i nenes obertament i relacionalment agressius experimenten en les seves relacions diàdiques d'amistat. Hi ha pocs estudis que s'hagin ocupat d'això. Els resultats mostren que aquestes relacions d'amistat dels nens agressius estan marcades per nivells més alts d'agressió.

Hi ha diferències entre els nens i nenes relacionalment agressius i els obertament agressius. Els relacionalment agressius s'impliquen en amistats molt íntimes i exclusives; no tenen un gran nivell d'obertura envers els companys i tendeixen a triar els que són relativament oberts per tal de tenir-los sota control, elicitant les seves confidències i secrets. Les seves amistats es caracteritzen per nivells alts d'intimitat, exclusivitat i gelosia, i d'agressió relacional dins del context d'amistat.

Contràriament els nens i nenes obertament agressius informen d'escassos nivells d'intimitat i valoren més la companyia o el fet d'estar junts amb els seus amics. Això reflecteix la tendència d'aquests nens de centrar-se més en objectius instrumentals. Les seves amistats es caracteritzen per implicar els amics en agressions dirigides a tercers.

Pocs estudis han fet referència als amics del nen victimitzat. Tot i que alguns apunten que el fet de tenir amics mutus és un important esmorteïdor de la victimització per a nens vulnerables, és

possible que les dificultats dintre del grup puguin escampar-se dins del context dels seus millors amics, cosa que pot exacerbar els problemes.

Un estudi comparatiu (Grotpeter, Geiger, Nukulkij, i Crick; 1999) troba diferències en examinar les qualitats de l'amistat de nens victimitzats i no-victimitzats. Els primers tenen nivells més alts de qualitats negatives (agressió i conflicte) i menys de positives (ajuda, intimitat, companyonia...). Els resultats també suggereixen que la victimització també es pot donar dins les amistats recíproques, augmentant possiblement l'estrès de molts nens victimitzats pels seus iguals.

Dins les parelles sentimentals (*romantic relationships*) també es poden donar experiències de victimització. Representa una experiència força comuna en edats més grans, quan les relacions diàdiques entre adolescents proporcionen un altre context on poden florir els problemes d'ajust (Linder, Crick, i Collins, 2002).

La victimització relacional pot esdevenir-se en molts contextos, inclosos el grup d'iguals, les amistats diàdiques i les relacions romàntiques de l'adolescència. Ja que aquesta forma de victimització és molt subtil i és més difícil d'identificar que el maltractament físic, les víctimes poden tenir més dificultats en aconseguir suport de l'adult, que –d'altra banda- és menys probable que s'interessi i sancioni aquestes conductes.

## **4.2 Victimització al parvulari**

Aquest títol en un treball de victimització pot sobtar, però l'escola és un camp adobat per a la implicació en situacions de maltractament entre iguals, degut en part al fet que la victimització s'esdevé en situacions on la víctima no pot escapar fàcilment. Aquesta situació és típica de l'escola i encara que el parvulari no és obligatori, el nen no pot decidir deixar-lo i els pares no el treuran del centre si no és per un esdeveniment molt greu. Per això, per al nen en la pràctica, l'assistència a l'escola és obligatòria.

De tota manera, l'estudi de la victimització al parvulari és molt recent. Les investigacions fetes en aquest camp demostren que la victimització (fins i tot la relacional, en la seva forma directa) ja està present en les primeres etapes educatives, i que està associada amb desajusts en edat preescolar i sovint és precursora de trastorns psicosocials en l'adolescència i edat adulta (Alsaker, 1993).

Un interessant estudi efectuat a Berna, (Alsaker i Valkanover, 2001) s'interessa per les diferències de gènere i troba que els nens i nenes de parvulari no estan igualment representats en situacions de victimització. Hi ha un percentatge més gran de nenes que no s'impliquen en situacions de victimització, similar al que passa en edats posteriors. Però sorprèn que no hi hagi diferències significatives de gènere en el rol de víctima ni en el rol d'agressor, tot i que s'observa una tendència majoritària de nois en el grup d'agressors (el 65 % són nens).

Aquesta escassa significativitat estadística podria venir motivada per varies raons, com (1) el baix grau de segregació de gènere en el parvulari, que provocaria que les nenes fossin més exposades als nens agressius i els nens tinguessin més contacte amb nenes poc agressives o (2) per la inestabilitat social característica dels pàrvuls, que faria que l'estatus de víctima fos relativament poc estable en aquestes edats (Monks, Ortega, i Torrado, 2002).

Els estudis fets en aquestes edats també s'interessen per la relació causal entre la victimització i els problemes d'ajust psicosocial i conclouen que la victimització és més sovint precursora dels problemes de desajust, que no pas la seva conseqüència. Les experiències primerenques de victimització correlacionen amb conductes posteriors d'aïllament i actituds negatives envers l'escola com el desig d'evitació (Kochenderfer, i Ladd, 1996; 1997).

### **4.3 Evolutiva de la victimització relacional**

Com ja s'ha comentat, hi ha investigacions que demostren que la victimització relacional apareix en edats molt primerenques (Alsaker, 2001; Crick, Casas, i Ku, 1999). En aquestes edats la victimització relacional es manifesta de manera directa i òbvia, i està relacionada amb l'exclusió directa ("*Tu no jugues!*") i reflecteix les habilitats socials relativament simples dels infants de parvulari (3-6 anys).

Apareix com a conseqüència d'una resposta immediata més que al fet d'estar relacionada a una situació ocorreguda en el passat. Està més centrada en l'activitat que no pas en els vincles de relació amb els iguals. Reflecteix la naturalesa de les relacions en aquesta edat, que estan més basades en activitats compartides.

En la infància mitjana augmenten les habilitats cognitives, lingüístiques i socials i, en general, les formes de victimització són més sofisticades i complexes que en el període anterior. Esdevenen més encobertes i menys confrontacionals. Apareixen tàctiques com la d'escampar rumors amb la intenció d'excloure o perjudicar algú, i pot esdevenir-se en relació a fets passats.

Les estratègies agressives indirectes encara no estan completament desenvolupades als 8 anys, però són realment prominents en les noies a l'edat d'11 anys. (Bjorqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992).

Finalment en l'adolescència les xarxes socials i les relacions entre iguals esdevenen més sofisticades, cosa que també es reflecteix en les formes de victimització. Els amics de diferent sexe són més freqüents en l'adolescència i la victimització es pot donar en les relacions diàdiques (*romantic relationships*) tant com dintre del grup. La manipulació de confidències de caire sexual i de relacions de fidelitat i gelosia són freqüents. En general la victimització relacional esdevé més complexa amb el desenvolupament i domini d'habilitats socials i cognitives.

#### **4.4 Importància i necessitat de l'estudi de la victimització relacional**

La manipulació social que facilita la victimització relacional no és possible a menys que l'estructura social possibiliti aquests mètodes, d'aquí la importància d'estudiar els processos relacionats amb aquest tipus de victimització, de sensibilitzar la població, especialment els professionals implicats, de crear instruments per a la seva detecció i d'intervenir preventivament en les escoles. En aquest sentit cal fer les consideracions següents:

- 1) El camp més estudiat fins ara ha estat el de l'agressió directa (física i verbal) en perjudici de l'agressió relacional.
- 2) Hi pot haver un encavalcament entre agressió verbal i agressió relacional que emmascari la importància de la segona.
- 3) Pot existir una tendència a l'increment de la violència relacional, atès el creixent rebuig envers formes d'agressió més directes. No tots els estudis han trobat aquesta relació entre agressió directa o relacional i gènere.
- 4) Hi ha una absència de recerques sobre victimització sobretot a l'escola elemental, que pot ser deguda a la manca d'eines per a identificar-la.

## 5 Dimensions cognitives, conductuals i emocionals

### 5.1 *Agressió proactiva i agressió reactiva*

Les teories sobre les conductes agressives suggereixen l'existència de dos tipus d'agressió: l'agressió proactiva i l'agressió reactiva (Dodge, i Coie, 1987).

L'agressió reactiva és la tendència a expressar una conducta negativa quan un està enfadat, mentre que la proactiva és la tendència a atacar algú per aconseguir una recompensa material o social. L'agressió proactiva, sovint anomenada també instrumental, és vista com un instrument per aconseguir un resultat que la persona agressiva vol.

Tot i que l'agressió proactiva i la reactiva semblen estar estretament connectades, tenen les seves arrels en dos models teòrics:

1. *Model de frustració-agressió*: (Berkowitz, 1993) segons el qual l'agressió reactiva és una reacció hostil a una frustració, una resposta defensiva a la frustració o a la provocació percebuda pel subjecte. Seria una agressió menys controlada que la proactiva, amb una major explosió de còlera, més violenta.

2. *Teoria de l'aprenentatge social*: (Bandura, 1977) segons la qual l'agressió proactiva és una conducta instrumental adquirida, reforçada pels resultats. Aquí la conducta agressiva es caracteritza per la manca d'emoció (empatia), per la intencionalitat, i pel fet d'estar focalitzada en l'assoliment dels objectius.

A nivell teòric sembla raonable suggerir que l'agressió reactiva i la proactiva poden tenir diferents etiologies; així, una història d'hostilitat ambiental i maltractament és probable que estigui vinculada amb l'agressió reactiva, mentre que una altra d'exposició a models violents positivament reforçats pot estar implicada amb l'agressió proactiva. Així, el maltractament persistent per part dels iguals podria afavorir que un nen veïés en els seus iguals una motivació hostil; com a conseqüència d'aquestes conductes negatives, aquest nen es podria arribar a caracteritzar per presentar hipervigilància, atribucions hostils, i reaccions d'ira en les seves interaccions amb els iguals. Consistent amb aquest suggeriment, Dodge et al. (1997) informen que el maltractament primerenc per part dels iguals prediu la posterior conducta agressiva reactiva. Contràriament, un nen que ha experimentat èxit repetit amb una conducta de

dominació més probablement desenvoluparia expectatives positives per als resultats de la conducta agressiva i podria tendir a les conductes agressives, especialment a l'agressió instrumental (Schwartz, Kenneth, Dodge, Coie, Hubbard, Cillessen, Lemerise, i Bateman (1998).

També s'ha demostrat que l'agressió reactiva i la proactiva estan connectades amb diferents característiques de la personalitat i diferents dèficits d'habilitats. Crick, i Dodge (1994) mostren que un processament ineficient o inadequat dels senyals socials pot portar el nen a respondre de forma agressiva als conflictes amb els seus iguals, percebent com a hostils conductes ambigües. Aquest processament ineficaç seria responsable del “biaix atribucional hostil”, és a dir, de la tendència a sobretribuir hostilitat als altres, pròpia de l'agressió reactiva. Al contrari, l'agressió proactiva estaria relacionada amb les creences de l'efectivitat social de l'agressió.

En aquest sentit, els agressors relacionals tendrien a atribuir intencions hostils als iguals en situacions referides a un esdeveniment relacional ambigu, (p. ex. no ser convidat a una festa). Mentre que els obertament agressius mostrarien un biaix atribucional hostil en situacions instrumentals, (p. ex. rebre l'empenta d'un company) (Crick, i Werner, 1998).

L'agressió reactiva i la proactiva també estan relacionades amb les eleccions d'amics i les característiques de l'amistat. Per exemple, els nois proactivament agressius tendeixen a associar-se amb d'altres nois proactivament agressius, mentre que no s'observa el mateix efecte en el cas de l'agressió reactiva. També els nois reactivament agressius són avaluats pels seus iguals en termes més uniformement negatius que els proactius, que són vistos d'una manera més contradictòria: rebutjats però amb certes qualitats de lideratge (Dodge, i Coie, 1987).

El *bullying* s'ha definit típicament com “accions negatives deliberades i sistemàtiques repetidament dirigides a la mateixa víctima que es troba relativament indefensa davant dels perpetradors” (Olweus, 1991; Smith, 2003). La definició implica que, per la seva mateixa naturalesa, el *bullying* es un tipus d'agressió proactiu més que reactiu. Coie et al. (1991) havien distingit anteriorment entre dos tipus d'agressió proactiva: l'agressió instrumental-proactiva i l'agressió hostil-proactiva (*bullying*). La primera, referida a una conducta en la qual l'agressió és utilitzada com a mitjà d'obtenir una recompensa externa (com per exemple quan un nen dona una empenta a un altre per a prendre-li una joguina), la segona, l'agressió “malèvola” dirigida a una persona, en la qual no hi hauria necessàriament un objectiu determinat sinó que implicaria la seva dominació. L'agressió hostil-proactiva se suposa que està relacionada amb una tendència a sobrevalorar els resultats de l'agressió i a subestimar el seu impacte en la víctima.

Sembla ser que l'agressió instrumental-proactiva estaria relacionada amb conductes antisocials encobertes com la mentida i el furt (Brown, Atkins, Osborne, i Milnamow, 1996).

Una diferència important entre l'agressió reactiva i la proactiva és el tipus d'emoció implicat (Roland, i Idsoe, 2001). En l'agressió proactiva l'emoció dominant és el plaer o l'estimulació més que la còlera. Es tracta d'un plaer generat per la dominació o humiliació de la víctima. A més, si l'atac és col·lectiu, s'augmenta l'afiliació entre els membres del grup. És a dir, *poder i afiliació* serien els dos tipus d'emoció prevalents en les situacions de maltractament entre iguals que no estan induïdes per la còlera. Atès que la còlera no és l'emoció dominant de l'agressió proactiva, la probabilitat d'un esdeveniment frustrant abans de l'atac és baixa.

És concebible que l'agressió reactiva sigui més visible per als mestres. És més fàcil que el nen reactiu manifesti aquesta reacció en presència del mestre, o pugui perdre els estreps també davant del mestre; mentre que una part important de l'agressió proactiva (com la dominació dels altres) tingui lloc en contextos on la supervisió de l'adult és escassa.

La diferenciació entre els nois i noies que utilitzen preferentment un o altre tipus d'agressió en el seu repertori conductual, és fonamental per encarar adequadament la intervenció.

## **5.2 Els esquemes cognitius**

Recentment, els investigadors han començat a plantejar el tema del coneixement social i de les cognicions dels nens implicats en conductes de maltractament. Huesman (1982,1988) introdueix el concepte d'un tipus d'esquema cognitiu, l'*script*, en l'anàlisi de la conducta agressiva. Argumenta que la conducta agressiva està controlada per una gran quantitat d'*scripts* que són codificats, assajats, emmagatzemats i recuperats de manera constant, cosa que explicaria l'estabilitat de les conductes agressives.

L'*script* seria la "*representació cognitiva d'una experiència familiar que es posa en joc per guiar una conducta en un context determinat.*" (Nelson, 1981, citat a Mize i Ladd 1988). Els nens adquireixen i elaboren els *scripts* mitjançant la participació en interaccions dinàmiques o a través de l'observació de les interaccions dels altres. Es traslladen a l'acció sense coneixement ni reflexió conscient quan els nens s'enfronten amb una situació que els és familiar. De tota manera, els *scripts* no són només simples hàbits de resposta, sinó estructures de coneixement accessibles simbòlicament a través del llenguatge i de l'experiència directa. Així els *scripts* són plantilles de coneixement que guien l'acció en situacions semblants.

Crick, i Dodge (1994) en la reformulació del Model de Processament de la Informació Social (SIP) emfasitzen el rol de les *estructures mentals latents* i de les *accions de processament on-line*. Aquest enfoc sobre les estructures mentals latents és consistent amb les recents recerques sobre la importància dels *scripts* en la regulació de conductes, especialment les automàtiques. Des d'aquesta perspectiva, els *scripts* redueixen la càrrega de treball del processament de la informació que té un individu, simplificant la realitat, cosa que permet funcionar els individus en un món que, d'altra manera, seria de complexitat paralitzant.

Hem de considerar de quina manera els esdeveniments passats (per ex. experiències de rebuig per part dels companys) influeixen la conducta futura i el processament de la informació social. Aquest model proposa que una representació dels esdeveniments passats s'emmagatzema en la memòria a llarg termini, i després s'integra en una estructura mental general, que guia el processament de futurs "inputs" socials.

Els individus, quan s'enfronten amb una gran quantitat d'informació i d'estímul que es presenten en moltes situacions, sovint es refien dels "esquemes" per simplificar les tasques cognitives implicades en el processament d'aquesta informació, cosa que pot fer-lo més eficient, però també pot conduir a errors de judici i raonament. En general es proposa que:

- Les experiències socials porten a la generació d'*estructures mentals latents* que s'emmagatzemen i es transporten en la memòria en forma de coneixement social.
- Aquestes estructures mentals constitueixen una base de dades per processar els inputs socials.
- El processament on-line influeix la conducta social.
- El nen es representa mentalment la conducta social i els seus resultats i els guarda a la memòria, i passen a formar part del seu coneixement general que influirà en les seves accions futures.

Molta part d'aquest procés és automàtic. Rabinert, Lenhart, i Lochman (1990, citat a Crick, i Dodge, 1996) mostren que alguns nens amb desajust, processen adequadament la informació en circumstàncies reflexives, però ho fan inadecuadament en situacions automàtiques. Constanzo, i Dix (1983, cit. a Crick, i Dodge, 1996) hipotitzen que sota determinades circumstàncies, les qualitats de l'estímul situacional poden portar el nen a implicar-se en processos "preemptius" (preferents, basats en *scripts*) que representen un processament

automàtic, irracional, ràpid i probablement clàssicament condicionat. Es tracta d'un processament "sense pensament".

Durant el procés de desenvolupament el nen anirà assolint noves habilitats cognitives, que poden jugar un paper central en el manteniment o la inhibició de la conducta agressiva. És important considerar i conèixer aquests aspectes de cara a planificar la intervenció.

### **5.3 Maltractament i cognició social**

En l'estudi sobre maltractament entre iguals recentment s'ha obert un nou camp de recerca que investiga el coneixement i les cognicions socials dels nens implicats. Aquests estudis es basen en dues teories importants: La Teoria del Processament de la Informació Social (SIP) i la Teoria de la Ment (ToM).

La *Teoria del Processament de la Informació Social* (SIP) (Crick, i Dodge, 1994) veu la conducta agressiva com a resultat de biaixos en el processament de la informació social i suggereix que tant els agressors com les víctimes presenten un dèficit d'habilitats socials.

La *Teoria de la Ment* (Sutton, Smith, i Swettenham, 1999) fa notar que en algunes conductes de maltractament, sobretot les que impliquen agressió indirecta són necessàries certes habilitats cognitives i socials.

#### **5.3.1 Teoria del Processament de la Informació Social (SIP):**

Els models de *Processament de la informació social* (SIP) han proporcionat avenços significatius en la comprensió de l'ajust social dels nens. En el model reformulat per Crick, i Dodge (1994) es proposa que els nens, davant d'una situació social, segueixen sis passos mentals abans d'actuar d'una forma competent socialment: (1) codificació dels *inputs* externs i interns, (2) interpretació i representació mental d'aquests *inputs*, (3) planificació o selecció d'un objectiu, (4) accés o construcció de la resposta, (5) decisió de resposta i (6) actuació conductual. Tots aquests processos poden estar influenciats, i influenciar al seu temps, per la informació guardada en la "base de dades" configurada pels esquemes socials, els *scripts*, etc.). Aquest model és circular; la relació entre un pas i el següent no és lineal sinó que parteix de la idea que l'individu està constantment implicat en múltiples activitats de processament de la informació social de manera simultània.

La idea subjacent a aquesta teoria és que els nens difereixen en la manera d'entendre i d'interpretar les situacions socials i que això, juntament amb les experiències passades i les capacitats biològiques, que representarien estructures cognitives latents, influeixen la seva conducta: les relacions amb els pares, el tipus de vincle, l'educació, el temperament, l'aprenentatge social, són exemples d'allò que queda emmagatzemat en una "base de dades" i proporciona informació interpretativa sobre el món de fora i sobre com respondre a aquest món (Camodeca, Goossens, Schuengel, i Terwogt, 2003).

Molts estudis suggereixen que els nens agressius generen poques solucions alternatives quan enfronten un problema social i tendeixen a no tenir solucions assertives dins del seu repertori; així responen agressivament bé perquè no coneixen respostes prosocials, bé perquè la seva resposta està més tenyida emocionalment. Seguint aquest model, els nens reactivament agressius tindrien dèficits en la interpretació d'inputs socials (pas 2), és a dir, no agredeixen com a conseqüència d'un acte, sinó per la seva percepció de les intencions de l'altre. Els proactivament agressius avaluen l'agressió com la millor manera d'aconseguir els objectius; aquí, l'error estaria en la selecció d'objectiu, construcció de resposta i decisió conductual (passos 3, 4 i 5 del model)

### **5.3.2 Teoria de la ment (ToM)**

La *Teoria de la Ment* és l'habilitat per entendre que els estats mentals dels altres (pensaments, desitjos i creences) poden ser diferents dels propis i aquesta habilitat és vital per a la vida de cada dia. Aquesta perspectiva descriu un tipus d'agressor que seria un "hàbil" manipulador social, que controla els seus companys i les seves víctimes per obtenir (instrumentalment) un guany (Smith, 1991; Sutton, Smith, i Swettenham, 1999).

Això seria consistent amb les troballes de Sutton i Smith (1999) que troben un subgrup d'agressors que tindrien bones habilitats de teoria de la ment i que serien capaços de manipular els altres. Aquests autors adverteixen del perill que suposa explicar tots els tipus d'agressió en forma de dèficit, especialment l'agressió proactiva. Així, l'estereotip de l'agressor mascle, físicament fort però intel·lectualment simple, que recorre a la violència i a l'agressió en les seves interaccions perquè no ho sap fer d'una altra manera, encaixaria bé en l'explicació del dèficit, però tots els agressors no són així.

Hi ha nois i noies que mostren un bon coneixement dels sentiments dels altres, però també mostren una incapacitat per compartir aquests sentiments. Certes habilitats expressades en

conductes maltractament poden ser vistes com una manifestació de baixa intensitat d'una sociopatia, com el *maquiavelisme*. El *maquiavelisme* és indicatiu d'una predisposició actitudinal de la personalitat de veure els altres com a manipulables en situacions interpersonals (Sutton, i Keogh, 2000). Aquest tipus de nois i noies poden ser resistents a les polítiques tradicionals antibullying i als treballs curriculars (competència social, mediació, educació en valors, etc.) i requereixen noves tècniques d'intervenció.

Menesini, E. et al. (1999) fa notar que si els bullies són freds i manipuladors experts dels contextos socials, el problema de la seva conducta pot estar relacionat amb les emocions que envolten la transgressió moral, com la vergonya i la culpa, o amb la relació entre cognició moral, empatia i conducta moral.

El rol de les habilitats cognitives com a reguladors de la conducta agressiva també han estat estudiats per Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Osterman, Salmivalli, Rothberg, i Ahlbom (1999); que també troben que la intel·ligència social està relacionada amb l'agressió indirecta, i que les formes directes d'agressió (física i verbal) no hi estan relacionades.

#### **5.4 Diferències individuals**

Alguns estudis de victimització consideren bàsicament només els aspectes situacionals com poden ser la **freqüència** dels episodis d'assetjament en la que el nen està victimitzat durant relativament breus moments temporals, l'**estabilitat** o durada de l'assetjament al llarg de prolongats intervals i el **tipus** o forma de l'experiència de maltractament. Aquests aspectes si bé proporcionen dades que permeten definir el fenomen i proporcionen orientació a les polítiques de prevenció, ens expliquen poc sobre les variables individuals que estan implicades en els processos de victimització.

Un dels camps d'estudi que més dades pot aportar per a planificar una bona intervenció seria considerar per què l'exposició a situacions similars de victimització entre iguals perjudica més a uns nens que d'altres.

Les característiques psicològiques de cada nen poden alterar l'efecte dels estressors (Kochenderfer i Ladd, 2001). Així una freqüent exposició a la victimització pot tenir efectes diferents segons els nens perquè aquests difereixen en:

- Inferències sobre les probables causes dels esdeveniments

- Resposta als agressors
- Maneig, afrontament i compensació dels sentiments de l'experiència durant o després de l'episodi de victimització.

Tot seguit passem a analitzar els tres aspectes.

#### **5.4.1 Inferències sobre les probables causes dels esdeveniments**

Un mecanisme interessant és com la víctima fa atribucions sobre la seva situació. Les causes percebudes dels esdeveniments negatius tenen algunes propietats anomenades *dimensions causals* (Weiner, 1986, cit. a Graham, i Juvonen, 2001). Aquestes són:

- Locus de control: la causa és externa o interna a la persona.
- Estabilitat causal: designa si la causa és constant o variable al llarg del temps.
- Controlabilitat: si la causa està subjecta a la influència de la voluntat de l'individu.

Cada *dimensió causal* està vinculada a determinades conseqüències psicològiques i conductuals.

El **locus de control** està vinculat a l'autoestima. Si s'atribueix la victimització a causes externes, com la manca de supervisió del mestre, no afecta tant l'autoestima com si s'atribueix a causes internes com ser feble, covard, o no saber-se defensar.

L'**estabilitat causal** influencia les expectatives del subjecte sobre futurs resultats. El nen que atribueix la seva victimització a una incapacitat física, per exemple, és més probable que anticipi el fet de ser victimitzat de nou que un altre nen que cregui que ho va ser degut a l'atzar.

La **controlabilitat** està vinculada amb emocions autodirigides com la vergonya o la culpa. Els nens senten vergonya quan atribueixen el fracàs a causes incontrolables com la manca d'aptitud o handicaps físics. En contrast, quan el fracàs s'atribueix a causes controlables desperta el sentiment de culpa i el desig de modificar la situació.

Des del punt de vista de la teoria de l'atribució, la culpa té una influència motivacional positiva i funciona com a motor d'una conducta adaptativa (Graham, i Juvonen, 2001).

Atribuir la victimització a una causa estable i incontrolable, més que a una causa inestable i controlable, pot predir conseqüències més negatives de cara al futur. D'acord amb aquest anàlisi es fa la distinció entre *autoinculpció conductual* (relacionada amb el control) i *autoinculpció caracteriològica* (vinculada a l'autoestima).

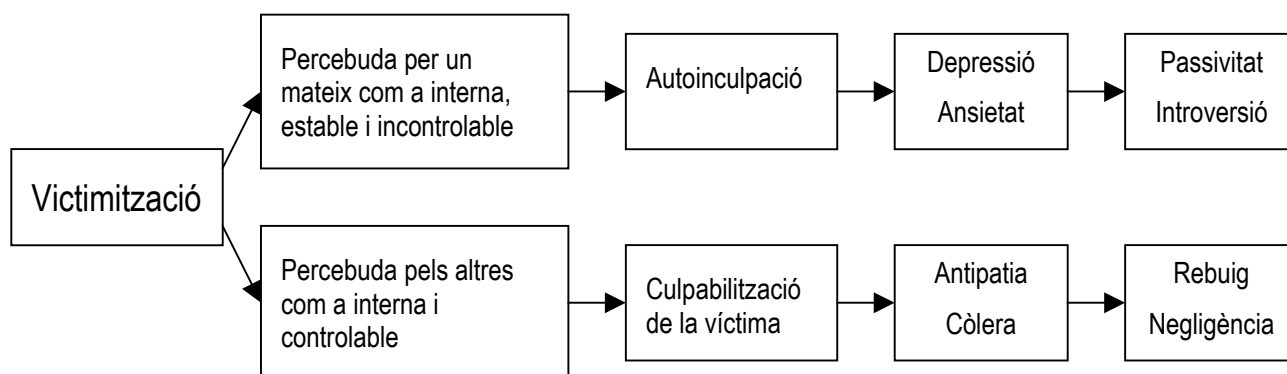
La primera està associada a la creença que en el futur el resultat negatiu es pot evitar, mentre que la segona implica atribucions sobre una font relativament no modificable (el propi caràcter associat a la creença d'una manca de capacitat personal basada en els resultats passats (Janoff-Bulman, 1979, cit. a Graham, i Juvonen, 2001). Així els nens que fan atribucions caracteriològiques se senten pitjor i més deprimits que els que fan atribucions conductuals. Hi ha evidències que els nens rebutjats tendeixen a atribuir els seus fracassos socials a factors interns i estables.

#### 5.4.1.1 Integració de les creences causals sobre un mateix i les creences dels altres

Graham i Juvonen (2001) proposen un model que presenta dues seqüències interrelacionades que comencen amb un esdeveniment negatiu de victimització.

La percepció de ser triat per aquest episodi pot portar a la víctima a preguntar-se: “*Per què jo?*” En absència d'una evidència desconfirmadora algunes víctimes poden culpabilitzar-se elles mateixes pels seus problemes de relació. L'autoinculpció porta a un afecte negatiu que inclou ansietat i depressió, així com a conductes desadaptades com la passivitat i l'aïllament.

Els observadors que han estat testimonis d'un incident de victimització elaboren teories implícites sobre per què succeeix la victimització. La dimensió causal més important en els judicis envers els altres és la *controlabilitat*. Els resultats són percebuts com a autocontrolables (la víctima és responsable) elíciten poca simpatia i possiblement còlera i altres efectes negatius. Això porta a conseqüències interpersonals negatives com el rebuig i la negació d'ajuda.



Un treball de Rigby (1996, cit. a Villanueva, i Clemente, 2002) confirma aquesta interacció i xifra entre un 10 i 20 % el percentatge d'espectadors que manifesta tenir sentiments negatius envers les víctimes. Els nens victimitzats, sovint són menyspreats pels altres i considerats poc atractius com amics. Salmivalli (2001) xifra en un 70 % els escolars no fan res per aturar les conductes de victimització.

#### **5.4.2 Resposta als agressors**

La manera en què el nen respon conductualment a les agressions també pot moderar els efectes de la victimització. S'han trobat relacions entre les estratègies de resposta i l'estatus subsegüent de victimització. Hi ha estudis que demostren que els nens que han respost a l'agressió dels iguals buscant ajuda d'un amic han disminuït la probabilitat de ser victimitzats en un futur; per contra, els nens que eren victimitzats més freqüentment mostraven uns alts nivells d'aïllament (Kochenderfer, i Ladd, 1997).

Schwartz et al. (1998) troben que l'agressió reactiva s'associa a la victimització, en contrast amb l'agressió proactiva que no correlaciona amb la victimització. Els nens que són freqüentment victimitzats tenen més oportunitats d'implicar-se en una conducta d'agressió reactiva en tornar-s'hi (Patterson, Littman, i Bricker, 1967, cit. a Kochenderfer, i Ladd, 2001).

La conducta submisa social, quan està associada a la victimització freqüent pot ser un patró social-cognitiu d'expectatives negatives pels resultats de la conducta agressiva i assertiva. Les expectatives negatives dels resultats per a l'agressió i l'assertivitat es van trobar fortament associades amb la victimització entre iguals. Els nois que avaluen negativament les conductes agressives i assertives podrien tendir a implicar-se en un percentatge alt en conductes submises. Al seu torn, aquests nens podrien ser freqüentment objectiu persistent de victimització per part dels seus iguals.

Això ens porta a estudiar els aspectes atribucionals.

##### **5.4.2.1 El biaix atribucional**

Schwartz et al. (1998) van estudiar la correlació entre la victimització i les tendències atribucionals hostils. Troben que els nois i noies freqüentment victimitzats pels seus companys tendeixen a veure la conducta d'aquests com a hostil.

Aquest biaix atribucional hostil sembla associar-se a un perfil conductual determinat. La victimització podria donar peu a que el nen victimitzat vegi en els seus iguals intencions hostils envers ell. Aquest nen es podria caracteritzar per presentar hipervigilància, atribucions hostils i conductes d'agressivitat reactiva.

Un estudi fet per Sumrall, Ray i Tidwell (2000) amb dos grups de noies, un grup de 2n i 3r. curs (8 anys de mitjana) i un altre grup de 5è i 6è curs (11 anys de mitjana), avalua les percepcions de les noies sobre l'agressió relacional en termes d'atribucions de les intencions de l'agressor. Troba que les atribucions estan influenciades principalment per la relació social entre el participant i la persona victimitzada. Les noies avaluen les intencions d'un amic com a més positives que les d'un enemic i perceben que el conflicte és més probable que passi amb un enemic que amb un amic: Això és més evident en el grup d'edat més gran, per tant suggereix que a més edat hi ha més capacitat d'entendre les accions que impliquen una agressió relacional.

Quan el participant és un noi també li atribueixen més hostilitat que quan el participant és una noia. Així doncs, sembla demostrar-se que les expectatives influeixen en l'atribució. Perceben més negativament les intencions de l'agressor en conflictes directes (insults) que indirectes (fer córrer rumors), i això és més així en el segon grup d'edat. Aquest fet s'explica per una major comprensió de les situacions socials, que s'ha assolit amb el desenvolupament.

#### **5.4.3 Afrontament i compensació dels sentiments d'experiències de victimització**

Lazarus i Folkman (1984, cit. a Olafsen, i Viemerö, 2000) defineixen les estratègies d'afrontament (*coping*) com: *"els esforços cognitius i conductuals constantment canviant per manejar l'estrès que fa un individu, sense tenir en compte si aquests esforços són o no efectius."* A causa de la manca de teoria existent sobre les estratègies d'afrontament que utilitzen els nens, molts investigadors apliquen el marc teòric de Lazarus.

Folkman i Lazarus (1980) estableixen dos subtipus d'estratègies d'afrontament:

- centrades en el **problema**: intents de l'individu per alterar l'estressor.
- centrades en l'**emoció**: intents de l'individu per regular les reaccions emocionals negatives cap a l'estressor.

Generalment les centrades en el problema estan relacionades amb el funcionament positiu. Les centrades en l'emoció estan vinculades a un ajust més pobre.

Roth, i Cohen, (1986) suggereixen que les estratègies d'afrontament es poden agrupar en dos tipus bàsics:

1. **Acostament**: activitats conductuals, cognitives o emocionals orientades a alterar la situació estressant. Es pot subdividir en:

- Recerca de suport social (dir-ho a algú, buscar ajuda...). Implica la implicació dels altres en el *coping*. És més habitual en les noies ja que aquestes tendeixen a socialitzar els problemes i refiar-se del les companyes per a la seva solució.
- Resolució de problemes (pensar diferents maneres de resoldre, fer alguna cosa per canviar, intentar entendre què està passant, decidir una manera de resoldre i fer-la...). Implica una independència d'acció (un decideix fer una cosa i la fa).

2. **Evitació**: estratègies conductuals, cognitives o emocionals orientades a allunyar l'estressor en ordre d'evitar-lo. No reflecteixen intents directes d'aturar els estressors, sinó més aviat són maneres de manejar les reaccions cognitives i emocionals.

- Distanciament cognitiu (creure que no ha passat, oblidar-ho, refusar de pensar-hi..)
- Reacció emocional: (1) internalització, vinculada a una baixa autoestima –plorar, sentir llàstima d'un mateix...- i (2) externalització, vinculada amb l'ansietat –donar cops, dir males paraules, cridar per descarregar...

Per als casos de victimització ocasional semblen més adaptatives les estratègies d'acostament, mentre que en els casos de victimització severa ho serien les d'evitació.

Les diferències entre els dos models és que el de Folkman i Lazarus es fixa en el **focus** del *coping* (problema i emoció), mentre que el de Roth i Cohen es fixa en el **mètode** (aproximació i evitació).

És improbable que la mateixa estratègia tingui bons resultats en qualsevol situació. Cal considerar la combinació d'estratègies que el nen utilitza. En aquest sentit hi ha autors que han investigat la consistència transituacional del *coping*. Apunten que hi ha factors que influeixen en l'ús de diferents estratègies i que són: (1) ambientals, (2) personals: avaluacions sobre el control

i l'amenaça potencial de l'estressor i (3) demandes de la situació. Per exemple, els nens veuen els estressors acadèmics com a més controlables que els interpersonals. D'aquí la importància d'avaluar les estratègies d'afrontament en aquest tipus de relacions.

Una manera d'avaluar avaluar les estratègies d'afrontament és mitjançant nominacions entre companys i / o autoinformes.

Sharp (1995) estudia les estratègies d'afrontament de les víctimes d'agressions per part dels companys i troba que les estratègies d'afrontament passives són les més comunes, seguides de les assertives i les agressives. Els nois utilitzen especialment estratègies agressives.

Smith, Shu i Madsen (2001) argumenten que el desenvolupament de les estratègies d'afrontament augmenta amb l'edat, cosa que es traduiria en una disminució en les taxes de victimització. Els nois i noies que continuarien victimitzats serien els que presentarien una més baixa autoestima, manca d'amics i manca d'estratègies. En un estudi fet a Anglaterra amb 2.300 alumnes defineixen les estratègies més utilitzades i indiquen el percentatge de víctimes que informen de la utilització de cada tipus d'estratègies:

<b>Estratègies d'afrontament</b>	<b>10 a.</b>	<b>11 a.</b>	<b>12 a.</b>	<b>13-14 a.</b>
Ignorar-lo	50.9	64.1	62.7	74.1
Dir-li que pari	24.1	31.3	20.9	22.1
Demandar ajuda a un adult	26.9	25.6	20.9	18.4
Defensar-se	23.1	21.0	24.6	22.0
Plorar	23.1	15.9	19.4	12.3
Demandar ajuda als amics	15.7	18.5	16.4	14.5
Fugir	12.0	10.8	13.4	4.3

Com es pot comprovar l'estratègia més utilitzada a totes les edats és "Ignorar" l'agressió i es mostra en increment amb l'edat. Sembla que seria la resposta més hàbil que fa decreixer la victimització continuada.

S'observen tendències clares en les conductes de "*Plorar*", "*Fugida*" i "*Demandar ajuda a l'adult*", disminueixen amb l'edat i són característiques de nens més petits. En aquestes edats primerenques no hi ha diferències de gènere.

L'èxit de les diferents estratègies pot estar afectat per l'edat, el gènere, i el context social de l'escola. Mentre hi ha estratègies que són més reeixides en edats més infantils, com per exemple "*Dir-ho al mestre*", deixen de ser-ho en edats més avançades.

De tot l'exposat en aquest punt es demostra la importància de l'entrenament de les víctimes en tècniques d'afrontament. Tenint en compte que aquest no és un aprenentatge individual, sinó que es dona en la interacció, l'aprenentatge en grups cooperatius és una metodologia fonamental que l'escola ha de contemplar com a mesura preventiva de la victimització.

## **5.5 Maltractament i emoció**

Alguns autors subratllen la naturalesa social de les emocions i les conseqüències dels estats emocionals en les relacions interpersonals. Entre altres dimensions Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, i Queenan, (2003) mencionen els següents elements com a integrants de la competència emocional: (1) expressió emocional, (2) coneixement emocional i (3) regulació emocional.

Els estudis sobre agressors i víctimes indiquen que tots dos grups evidencien problemes de regulació emocional i fallen en reconèixer els sentiments i les emocions induïdes per les situacions de maltractament (Shields, i Cicchetti, 2001). Les víctimes tendeixen a malinterpretar les emocions dels altres més sovint que els agressors i que els no implicats en situacions de maltractament (Smith et al 1993).

Un aspecte particular és l'*empatia* que Eysenberg, i Strayer (1987, citat a Cohen, i Strayer, 1996) defineixen com "*el fet d'entendre i compartir el context o estat emocional de l'altre*". D'acord amb els models del desenvolupament, l'empatia comporta dos elements (1) *afectiu* i (2) *cognitiu*. El component afectiu implica la resposta emocional concordant en relació a l'estat emocional de l'altre, mentre que el cognitiu implica la comprensió dels sentiments de l'altre per mitjà de simples associacions o de processos més complexos de presa de perspectiva. Cada component, per sí sol, no descriu l'empatia.

Les deficiències en **empatia** han estat considerades des fa temps característiques dels individus agressius i antisocials. Cohen, i Strayer (1996) en un estudi amb adolescents amb trastorn de conducta troben que, comparats amb els seus iguals, aquests eren més incapaços de reconèixer les emocions dels altres i, independentment de la seva comprensió, era menys probable que compartissin aquestes emocions.

Aquestes troballes tenen implicacions interessants per a la intervenció: així, tractar d'alterar la manca de raonament social dels nens reactivament agressius pot ser útil, però intentar canviar els valors morals i les tendències empàtiques dels proactius centrant-nos en el raonament, probablement no sigui efectiu. Tenir en compte aquest aspecte requereix comprendre millor els processos mitjançant els quals els nens proactius eviten ser afectats per la resposta emocional de les seves víctimes. Blair (1999) indica que, comparats amb els seus iguals, els joves adolescents amb alta psicopatia tindrien grans dificultats en reconèixer la tristesa i la por, emocions que juguen un paper central per inhibir l'agressió, és a dir, tindrien veritables dèficits emocionals.

En general, s'ha relacionat l'empatia amb la conducta prosocial i la conducta socialment competent i amb la inhibició de les conductes agressives, mentre que baixos nivells d'empatia han estat associats amb actituds antisocials i agressió. S'ha demostrat que ser testimoni del dolor d'un altre causat per la pròpia conducta agressiva, el fet de compartir afectivament aquest dolor, pot portar a mitigar aquestes accions o a inhibir-les en un futur. En el cas de nens amb trastorn de conducta, es planteja la hipòtesi que estiguin més angoixats egocèntricament quan s'impliquen en situacions emocionals. Aquesta emoció auto-enfocada pot competir amb les emocions i necessitats de l'altre i minimitzar-les (Cohen, i Strayer, 1996).

Els aspectes emocionals de l'empatia poder ser perjudicats per una sèrie de factors: (1) socialització en un medi familiar on les necessitats emocionals del nen no són reconegudes o on no es tenen experiències d'empatia amb els altres (2) entorns on les emocions no es discuteixen ni es processen cognitivament, i en els quals els nens estan exposats a models agressius i de coerció més que d'empatia. Així, es pot concloure que la socialització contribueix a l'empatia tant en la vessant afectiva com cognitiva, tenint en compte, però la relació de causalitat: la implicació en actes antisocials i agressions també pot inhibir les respostes empàtiques.

Un darrer aspecte a considerar és que encara que els estudis han demostrat que els trastorns de conducta estan vinculats a dèficits en els processos emocionals i en l'empatia, rarament han

distingit entre agressors proactius i reactius. Dodge et al (1997), en una mostra clínica, troben que els nois violentament reactius donaven més respostes de tristesa en "*Affect Labeling Task*" i eren diagnosticats amb depressió amb més probabilitat que els proactius. Això seria consistent amb la hipòtesi que els nois reactivament agressius estan caracteritzats per emocions negatives més intenses que els proactius. En canvi pot esperar-se que nens proactivament agressius no difereixin d'altres grups en la seva comprensió de les emocions, però si en el fet de compartir-les.

## **5.6 El paper del sistema límbic**

L'activitat cerebral humana és capaç d'integrar nivells d'agressivitat de complexitat creixent. Les seves manifestacions poden donar-se de forma concreta, simbòlica o abstracta.

El cervell humà integra tres subsistemes, constituïts entorn el cervell bàsic o reptilià, el cervell emocional -que compartim amb els mamífers (sistema límbic), i el neocòrtex (còrtex cerebral frontal).

El **cervell reptilià** sembla vinculat a pautes bàsiques de conducta (alimentació, caça, aparellament, competició, imitació, dominància i agressió). Totes tenen a veure amb la territorialitat. Aquest cervell respon a les situacions que es van plantejant. No proporciona independència del medi i no capacita per a l'aprenentatge complex. Des d'una perspectiva més simbòlica suposa un tipus de conducta que no està subjecta a regles, viscuda en el pur present.

Les conductes impulsives en els éssers humans posen de manifest de manera singular aquests tipus d'activitat cognitiva bàsica. En aquest context, la imitació és molt important per a la supervivència. L'atac a allò que "no és igual" es produirà, en ser interpretat com a perillós.

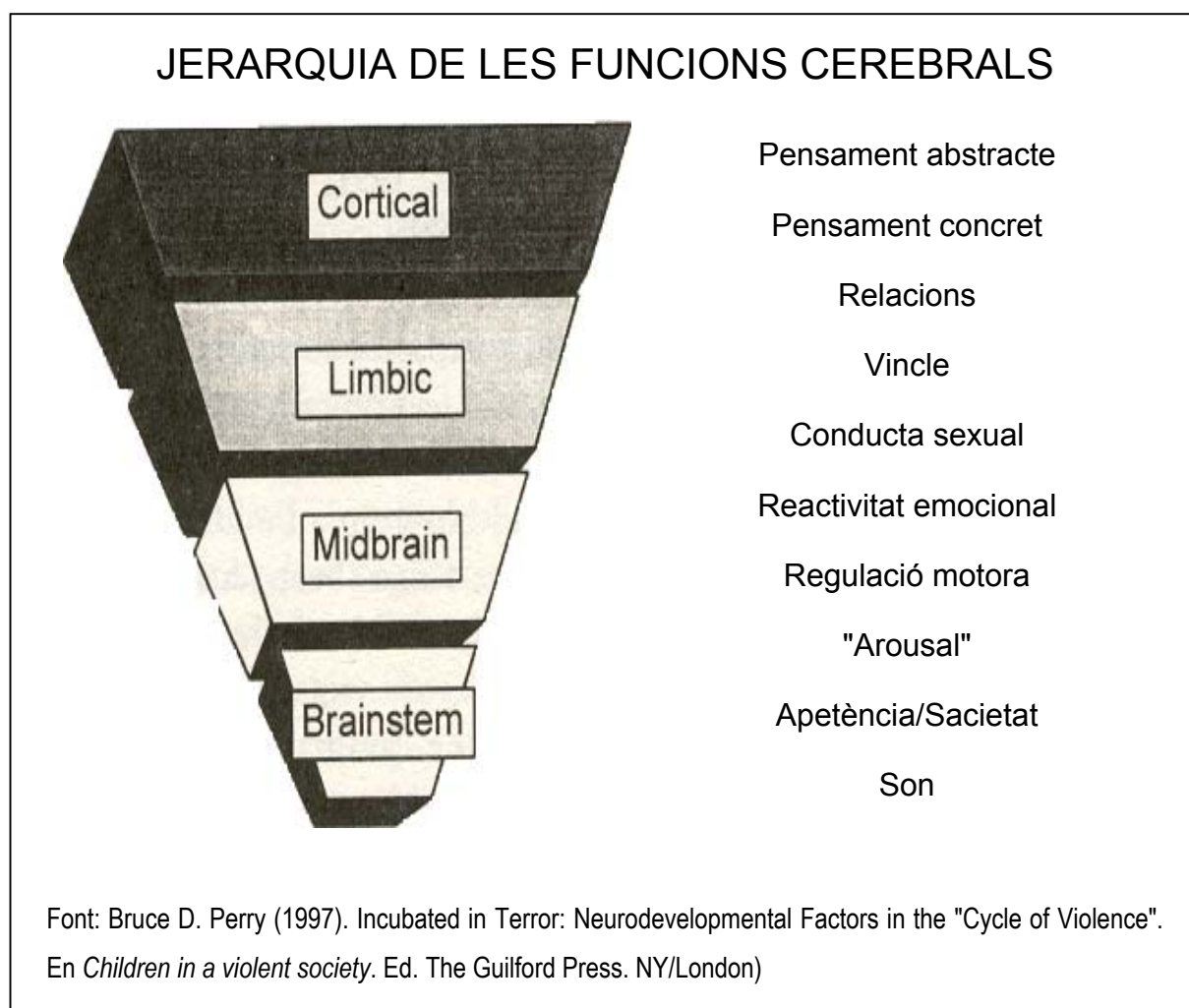
El "**segon cervell**" proporciona suport biològic a la vida afectiva. Està representat neurològicament pel sistema límbic. L'estructura fonamental que regula la seva activitat es l'hipocamp. La unitat funcional clau està constituïda pel sistema hipocamp-amígdala. Aquesta darrera es comporta com un sistema fonamental en les situacions de lluita i permet presentar respostes més complexes.

L'activitat del sistema límbic permet l'aprenentatge, la capacitat d'incorporar a l'activitat present les experiències del passat. Fa possibles pautes de resposta més variades i complexes. La seva funció és escorcollar les percepcions en busca d'una amenaça.

El "**tercer cervell**" permet, entre altres coses, la capacitat d'anticipació. Per dir-ho d'alguna manera, l'individu pot incorporar al seu present no tan sols el passat, sinó també el futur. Aquest sistema facilita la capacitat d'anticipar escenaris per a la lluita.

La informació que rep del món físic i social no és directa; li arriba a través del "cervell límbic" i del "cervell reptilià", que al seu torn són modulats des del "neocòrtex". La distinció en l'agressió entre el que se sent i el que se sap, tindria a veure amb l'activació del sistema límbic -en el primer cas-, i del còrtex cerebral en el segon.

La seva jerarquia es recull en l'esquema següent:



El nucli de la intel·ligència emocional es troba en el funcionament de l'amígdala i les seves interrelacions amb el còrtex, responsable de la modulació de les respostes. Les impressions del món exterior passen a través del sistema límbic i es tenyeixen amb atributs emocionals abans

que arribin al còrtex. Això significa que els senyals de les emocions intenses poden sabotejar la funció reguladora del còrtex.

Goleman (1996) ja adverteix de la necessitat d'equilibri entre les dues intel·ligències: la racional (còrtex) i l'emocional (sistema límbic) i del *rapte emocional* que es produeix quan la segona s'imposa a la primera, i que implica dues dinàmiques diferents però concomitants: (1) l'activació de l'amígdala i (2) el fracàs en l'activació dels processos corticals; en aquest moment, la ment racional queda desbordada per la ment emocional. Aquest procés explica les bases fisiològiques del prejudici.

El professor suec Anatol Pikas (2003), creador del Shared Concern Method d'intervenció en casos de maltractament entre iguals, assenyala la importància que té la funció del sistema límbic en el control de les emocions involucrades en situacions de maltractament. En el seu mètode, que parteix d'una intervenció no culpabilitzadora, planteja la necessitat de donar a conèixer als adolescents el funcionament d'aquests mecanismes cerebrals en les respostes agressives, proposant vies alternatives de resolució de conflictes com la mediació, especialment la mediació terapèutica en els casos de desequilibri de poder entre les parts.

## **6 Precursors i conseqüències**

### **6.1 *Precursors de la victimització***

#### **6.1.1 El vincle (attachment) i la victimització**

Hi ha evidències que indiquen que la qualitat de les relacions primerenques pot predir l'ajustament posterior del nen, així com tenir un paper important en el desenvolupament de la seva competència social (Mize, i Ladd, 1988). La manera en que el nen es relaciona amb els seus cuidadors en moments d'estrès proporciona una informació important sobre el seu ajust fonamental (Bowlby, 1973, cit. a Finnegan, Hodges, Perry 1996).

Segons la teoria del vincle els entorns familiars que són de rebuig i de manca de resposta fan que el nen sigui desconfiat, negatiu, i que reaccioni d'una manera defensiva a les situacions socials i així té més risc de ser victimitzat i rebutjat pels altres (Parker, i Herrera, 1996).

Un estudi de Finnegan, Hodges, i Perry (1996) associa l'estil de vincle ambivalent a dificultats internalitzades. Troba que, en el cas dels nois, els problemes internalitzats associats a l'estil ambivalent semblen mediar en la victimització per part dels iguals, potser perquè les conductes internalitzades indiquen vulnerabilitat als agressors. Perry, Kusel, i Perry (1988) també troben que els nens i nenes amb vincle insegur, especialment l'ansió, presenten majors dificultats en les relacions entre iguals perquè en les seves relacions amb els companys, emetrien senyals que els farien ser vistos com a víctima fàcil. Però en el cas de les noies els problemes internalitzats no són predictors de victimització, potser perquè els símptomes internalitzats són percebuts com més adequats a aquest gènere.

De la mateixa manera que un determinat tipus de vincle pot ser predictor de victimització sembla que, a la inversa, l'ajust amb els iguals també podria influenciar l'estil d'afrontament que el noi o la noia adoptaria posteriorment amb la seva mare. La hipòtesi que el vincle podria ser estable al llarg del temps només està parcialment corroborada. Per exemple, el nen que desenvolupa problemes internalitzats a l'escola a causa de la seva relació amb els iguals, podria buscar relacions més tancades i protectores amb la seva mare (Bar-Haim, Sutton, Fox, i Marvin, 2000).

### **6.1.2 Maltractament parental**

També s'investiga el maltractament parental com a factor de risc per involucrar-se en situacions de maltractament entre iguals. Parker, i Herrera, (1996) troben que els nens abusats tenen menor intimitat amb els seus amics, i que les seves relacions diàdiques són més conflictives, especialment en les activitats de joc; també despleguen més afectes negatius. En les famílies abusives és freqüent que els adults desencoratgin els infants a l'acostament als seus iguals i que contribueixin als sentiments d'ansietat social en les relacions amb els iguals. Aquests nens esdevenen més desconfiats, negatius i rebutjats pels altres, per la seva posició defensiva i per la seva incapacitat de resoldre situacions socials i això els fa ser més vulnerables a dificultats de relació a situacions de rebuig i finalment de victimització.

Un estudi posterior (Shields, i Cicchetti, 2001) indica que els nois i noies maltractats, especialment els que havien patit abusos físics o sexuals, presentaven més risc d'implicar-se en conductes de maltractament en qualsevol dels rols (agressor i víctima), però no troben diferències de gènere. Apunten que la regulació emocional també modera els efectes del maltractament; la manca de control emocional diferencia els nens involucrats en conductes de maltractament (agressors i víctimes) dels nens que no acostumen a estar-hi involucrats. L'ansietat i la hipervigilància poden ser un important mecanisme de l'estatus de víctima entre els nens d'alt risc. Encara que l'*arousal* i la hipervigilància puguin ser adaptatives en llars caòtiques i violentes poden no ser gens adequades en altres àmbits i aquests nens poden tendir a generalitzar-les en totes les seves relacions.

### **6.1.3 Problemes primerencs de conducta**

Un estudi de Schwartz et al (1999) relaciona els problemes primerencs de conducta i la posterior victimització per part dels companys. Sembla que els problemes de conducta juguen un paper important en la victimització, tot i que matisen que la relació és complexa i està regulada per altres aspectes de l'ajust social del nen. Passades recerques (Olweus, 1993) havien trobat que els nens que presenten conductes submisses o de retirada estaven en situació de risc de victimització, però s'han trobat també d'altres aspectes associats: els problemes d'atenció o hiperactivitat, la conducta immadura o dependent, la conducta ansiosa o depressiva o les reaccions agressives.

Schwartz conclou que les conductes disruptives, agressives, hiperactives i impulsives estan associades a un risc de victimització posterior però podrien estar moderades per la preferència

social, és a dir, per la reputació que tingui el nen entre els seus companys, que pot fomentar una dinàmica continua d'avaluació per part d'aquests, en un sentit positiu o negatiu.

#### **6.1.4 El rebuig dels iguals (peer rejection)**

La capacitat de relacionar-se i de desenvolupar relacions socials amb els iguals és una de les tasques més importants del desenvolupament entre els 8 i els 12 anys. Les relacions entre iguals proporcionen un medi de socialització crític en el que els nens i les nenes obtenen unes competències socials i conductuals que són crucials per al seu desenvolupament.

Un altre aspecte és l'estatus social que atorguen els iguals. La reputació entre iguals a l'escola és un índex important de competència social. Una reputació positiva es mostra com un important predictor de l'ajust psicosocial a l'adolescència. (Morison, i Masten, 1991), mentre que el rebuig afecta l'ajust emocional i escolar del nen (Bushs, i Ladd, 2001) i té un ampli rang d'efectes negatius a curt i a llarg termini, com p. ex, el desenvolupament de conductes antisocials.

El rebuig dels iguals a l'escola pot afectar entre el 15 i el 20 % de nens d'una classe (Villanueva, Clemente i Garcia (2000). L'agressió és la raó més freqüentment expressada per un nen per no acceptar un company. (Villanueva, Clemente, Garcia, (2002). Un rebuig dels iguals en edats primerenques prediu un creixement de l'agressió; el rebuig actuaria com un estressor que incrementaria la tendència a reaccionar agressivament entre nens que hi estarien predisposats. Contràriament, l'acceptació social dels iguals inhibeix el desenvolupament antisocial en nens agressius (Dodge, Landsford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, i Price (2003). Una explicació podria ser que el nen aprèn les habilitats socials que inhibeixen la conducta agressiva i és més probable que l'acceptació en el grup d'iguals afavoreixi aquests aprenentatges. La manca d'exposició a les influències positives del grup d'iguals que pateixen els nens rebutjats podria provocar l'augment de les conductes agressives, fent més probable que aquests nens mostrin conductes agressives i disruptives.

Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman (2002) troben que el rebuig dels iguals i l'agressió a primer curs s'associa a conductes impulsives i emocionalment reactives. El rebuig pot estar influït per conductes disruptives com l'agressió i el TDAH.

Quant als nens i nenes implicats en conductes de maltractament, els estudis mostren que en general tenen baixos nivells d'acceptació social i que, en molts casos són rebutjats pels seus

iguals (Boulton i Smith 1994). Els problemes interpersonals que comportarien un rebuig per part dels iguals, estan més associats a les víctimes i les víctimes-agressives (bully-víctima) que als agressors purs. Perren (2000) troba que aquests dos grups de nens i nenes ja tenen unes relacions interpersonals pobres amb els seus companys al parvulari. Els agressors mostrarien una major autoconfiança i es veurien ells mateixos com a líders i també serien vistos com a líders pels altres nens (Mynard, i Joseph, 1997).

La reputació social dels nens per part dels iguals representa un aspecte especialment important a tenir en compte ja que té una considerable continuïtat a través dels grups d'iguals a l'escola (Ladd, i Price, 1987) i les relacions pobres amb els iguals han estat associades a dificultats generals en el desenvolupament (Crick, i Ladd 1993).

No és el mateix el rebuig que la victimització. El nen rebutjat pot ser que no experimenti accions negatives ni sigui objecte d'accions fetes amb la intenció de fer-li mal. L'estatus social –que tradicionalment s'ha avaluat mitjançant tècniques sociomètriques (Coie i Dodge, 1983)- reflecteix les avaluacions afectives o *actituds* del grup envers un individu específic, actituds que només predisposen els iguals a comportar-se d'alguna manera envers ell. Mentre que la victimització és materialitza a través d'*accions* negatives dirigides envers un nen específic.

Per tant, es pot afirmar que no tots els nens rebutjats són victimitzats, de la mateixa manera, moltes víctimes però no totes, apareixen en els sociogrames com a rebutjats.

Boivin i Hymel (1997) indiquen que el rebuig precedeix la victimització, ja que els iguals exclouen més sovint i dirigeixen accions de victimització envers els nens rebutjats. Els nens rebutjats solen mostrar dos patrons conductuals diferenciats:

- *Rebutjat agressiu*: nens que mostren conductes agressives, disruptives i extravagants. Presenten una tendència a problemes externalitzats.
- *Rebutjat inhibít*: nens que mostren conductes d'aïllament, tímidesa i ansietat. Presenten una tendència a problemes internalitzats.

El rebuig dels iguals actua com un estressor social que incrementa la tendència a reaccionar agressivament entre els nens que hi estan disposats (Dodge et al (2003). S'ha demostrat que els nens rebutjats estan inclosos en el grup d'agressors i en el grup de víctimes més freqüentment que altres grups sociomètrics (Boulton, i Smith, 1994). El primer grup

correspondria a la víctima provocativa (víctima agressora, bully-víctim) i el segon a la víctima clàssica (víctima passiva, submisa).

L'associació que hi ha entre les conductes d'inhibició i la victimització és més forta amb l'edat. Així, sembla que la combinació entre la inhibició i l'estatus negatiu entre els iguals pot portar a uns nivells més alts de victimització. És a dir, la inhibició pot ser interpretada pels iguals com un senyal de feblesa o vulnerabilitat mentre que l'agressivitat pot ser vista com un senyal de força i contribuiria a minimitzar el risc de victimització.

## **6.2 Variables contextuais**

Ja hem dit anteriorment que el maltractament entre iguals és social per naturalesa. A més de les característiques individuals de l'agressor i la víctima i dels processos relacionals, hi ha un altre aspecte que pot contribuir al desenvolupament o inhibició de les conductes de maltractament; és el *context*, entès com un conjunt de factors culturals i ecològics (Cairns, i Cairns (1991). En aquest apartat comentem a tall de resum els dos contextos més rellevants, l'escola i la família.

### **6.2.1 Variables escolars**

Existeixen importants evidències que l'organització escolar i els valors de l'escola marquen la freqüència d'aparició d'incidents agressius i disruptius (Olweus 1991). El context de classe influeix en la conducta bullying i està relacionat amb el tipus d'activitat que predomina (Atlas, i Pepler, 1998). Les variables escolars inclouen entre d'altres els següents factors:

- Les **dimensions**, l'antiguitat i conservació de l'edifici, la distribució d'espais, etc.
- La manca o **inadequació dels espais** d'oci i la poca supervisió de les zones comunes (passadissos, pati, menjador, etc.)
- L'**organització** del temps, els horaris, els canvis de classe, l'existència d'espais "morts" entre classes.
- Els **continguts** excessivament academicistes, repetitius, l'agrupament rígid i homogeni dels alumnes, les metodologies passives sense plantejaments seriosos d'atenció a la diversitat, etc.

- El **clima escolar**, el rol dels professionals, les seves actituds i creences, el tractament del conflicte com a problema que cal negar o eradicar.
- **L'orientació del centre** autoritària, fórmules rígides i unidireccionals de disciplina. La manca d'existència de normes clares i consensuades.
- Les **relacions** que mantenen els diferents sectors de l'escola entre si i entre ells mateixos (relacions entre mestres, entre mestres i alumnes, mestres i pares, etc.)
- La **manca de coordinació** interna (entre el professorat, els departaments, etc.) i externa (treballadors socials, ajuntament, sanitat, etc.)

Finalment, cal remarcar que la funció principal de l'escola és proporcionar al nen un entorn segur on pugui desenvolupar en totes les seves dimensions personals i socials. El maltractament entre iguals suposa una vulneració dels drets fonamentals de l'alumne (dret a estar segur a l'escola i a no estar sotmès a la humiliació intencional i repetida (Olweus 1993).

### 6.2.2 Variables familiars

La influència de la família ha estat un dels aspectes més estudiats en relació a les conductes de maltractament. Entre els aspectes més significatius s'assenyalen:

- Els **vincles** que estableix el nen amb els pares influeixen la seva conducta a casa i a l'escola. Els nens amb un vincle evitatiu són especialment proclius a problemes externalitzats i, comparats amb els de vincle segur i ambivalent són més agressius, més hostils, tenen més mal humor i més dificultats en manejar conflictes i són menys empàtics. Finnegan, Hodges, i Perry (1996).
- **Estil parental**: Stormshak, Bierman, McMahon, i Lengua (2000) vinculen les pràctiques punitives i inconsistents a elevades taxes de conductes oposicionals i agressives del nen. L'estil inconsistent i abusiu tendeix a associar-se amb la manca de regulació emocional i un biaix atribucional hostil.
- La **baixa implicació emocional**, la manca de calor parental, contribueix al desenvolupament de problemes conductuals.

- Les **deficiències en la socialització**. L'estructura i l'estil de moltes famílies dificulta la transmissió de normes de convivència elementals i la fixació de límits.
- La **permissivitat i tolerància** envers la conducta agressiva del nen amb els germans i/o els adults, sense establir límits clars que controlin aquesta conducta agressiva, contribueix a que augmenti el nivell inicial de conducta agressiva del nen.
- Una **exposició crònica a la violència** en família pot originar reaccions agressives i antisocials en els infants i joves. El bullying és especialment prevalent entre nens i nenes abusats que han experimentat abús físic o sexual (Shields, i Cicchetti, 2001).

Aquests aspectes de la dinàmica familiar tenen una gran influència en les relacions que els nens estableixen amb els iguals a l'escola. El context familiar que és font de desenvolupament i d'aprenentatge d'habilitats, pot ser un factor de risc que predisposi a prendre conductes agressives o inadequades amb els iguals. A més, aquests problemes es poden agreujar si la família està immersa en un barri que incrementi les seves disfuncions (Triánés 2000).

### ***6.3 Implicació en situacions de maltractament i psicopatologia***

La relació entre estar implicat en situacions de maltractament entre iguals i patir desajusts o trastorns psicopatològics és un camp d'investigació força recent; la majoria dels treballs publicats sobre aquesta relació es concentren en els darrers deu anys (Crick, i Grotpeter, 1995; Craig, 1998; Kumpulainen, et al., 1998; Kumpulainen, Rasanen, i Henttonen, 1999; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, i Rimpela, 2000; Khatri, Kupersmidt, i Patterson, 2000; Schwartz 2000; Wolke, Woods, Bloomfield, i Karstadt, 2000; Kumpulainen, Rasanen, i Puura, 2001; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, i Bierman, 2002; Stormont, 2002).

En examinar els efectes que aquesta implicació té per a la salut hem de distingir entre els problemes que reflecteixen un funcionament per sota del que seria desitjable (com els sentiments d'infelicitat, baix nivell de confiança, desajust escolar, etc.) i altres estats psicològics més estressants com poden ser alts nivells d'ansietat, depressió o ideació suïcida, etc.

El maltractament constitueix un estressor continu i freqüent per a molts nens a l'escola. Tal com indiquen els estudis, al voltant d'un 10 % d'infants i joves podrien patir trastorns com a resultat de la implicació en conductes de maltractament. Malauradament es para poca atenció a l'estabilitat d'aquestes conductes al llarg de la infantesa. Quan s'intervé, la resposta sol arribar

tard, quan el cas ja és molt greu, i acostuma a centrar-se en paliar els efectes simptomàtics individuals que obvien l'afrontament del problema d'una manera global.

Això és especialment important ja que tots els estudis conclouen que els nens implicats en situacions de maltractament en qualsevol dels rols estan en una situació de risc de patir desajustos psicosocials i trastorns psicopatològics en l'adolescència i la vida adulta, més que els no involucrats.

Els efectes de les situacions de maltractament són un fenomen que afecta tothom, tant als agressors com a les víctimes però també als espectadors i al context on es produeix. Malgrat això, els efectes més acusats es mostren en les víctimes; de fet podem afirmar que el fenomen s'ha donat a conèixer per les seves conseqüències més extremes, pel suïcidi o la mort directament o indirectament relacionades amb la victimització experimentada. Aquests fets, encara que són els més espectaculars no són els més freqüents, si bé no hem de perdre de vista la idea que poden succeir.

En l'altre extrem trobaríem la creença que les baralles entre infants i joves no tenen importància, que són coses de canalla, etc. i en determinats casos és així, però també és un fet demostrat que l'exposició sostinguda a situacions d'abús per part dels iguals és un factor de risc de patir desajustos psicosocials, problemes conductuals i trastorns psicològics a curt i a llarg termini, és a dir, en l'adolescència i l'edat adulta.

Salmivalli, Lappalainen, Lagerspetz, (1998) estudien la persistència en els rols que adopten els estudiants en situació de maltractament, i troben que el rol més estable és el de víctima. Si tenim en compte aquest fet, juntament amb les conseqüències que se'n deriven, ens adonarem de la importància de la intervenció preventiva i directa.

### **6.3.1 Segons el rol**

Kumpulainen, Rasanen, i Puura, (2001) troben proporcions diferents segons el rol que desenvolupen.

Els nens i nenes implicats en el rol d'agressor puntuen més alt en problemes de conducta externalitzada i hiperactivitat. Olweus (1994) troba que els agressors es caracteritzen per presentar impulsivitat juntament amb una forta tendència a dominar els altres. Kumpulainen et al (1998) troben que el Trastorn per Dèficit d'Atenció (TDAH) és el trastorn psiquiàtric més comú entre els agressors, seguit del Trastorn de Conducta (TC).

Els nens que presenten TC, es caracteritzen per un inici precoç de les conductes agressives i compartirien alguns trets amb les víctimes agressores, com la manca d'autoregulació, la manca de control emocional i una tendència a desenvolupar una personalitat antisocial en l'edat adulta (Olweus, 2001).

Un interessant estudi de Stormont (2002) posa de manifest la importància de l'entorn en el manteniment d'aquestes conductes en analitzar les interaccions entre els mestres i els alumnes amb problemes de conducta externalitzada, especialment amb Trastorn de Conducta; troba que el mestre interacciona negativament molt més temps que positivament amb aquests nens i que, contràriament al que caldria esperar per lògica, els mestres no recompensen les conductes adequades i adaptatives d'aquests nens.

Hi ha una constel·lació de problemes de conducta agressiva (impulsivitat, manca d'autocontrol, problemes socials...) comuns a tots aquests subgrups (Schwartz, 2001). Khosropour, i Walsh (2001) indiquen que els nois implicats en el rol d'agressor en situacions de maltractament durant l'escola primària i la secundària tenen un índex més alt de participació en conductes antisocials, conductes delictives i assetjament sexual en la vida adulta que la resta de grups.

Quant als nens i nenes implicats en el rol de víctima puntuen més alt en problemes de tipus internalitzat. Els estudis mostren una correlació amb queixes psicossomàtiques, ansietat i depressió, així com una baixa autoestima, solitud, aïllament, baixa concentració, por d'anar a l'escola i absentisme en escolars de primària i secundària. (Boulton i Underwood, 1992; Boulton i Smith, 1994; Slee, 1994; Slee, 1995a; Slee, 1995b; Williams, et al. 1996; Salmon et al 1996; Kumpulainen et al., 1998; Rigby 1998). En el grup de noies també s'han observat trastorns de la ingesta (anorèxia i bulímia).

Craig (1998) també troba que les víctimes informen de més alts nivells d'ansietat i de més símptomes depressius que els agressors i que els grups control.

Però el grup que presenta més vulnerabilitat per patir trastorns psicopatològics són el grup dels bully/víctima, és a dir, els nens que juguen alhora els dos rols; nens i nenes que són víctimes d'agressions per part d'un grup de companys i al mateix temps victimitzen d'altres companys més dèbils que ells.

Kaltiala-Heino et al. (2000), amb una mostra de 17.643 joves finlandesos entre 14 i 16 anys troba diferències de gènere en aquest grup: els nois presenten més trastorns de conducta

externalitzada i problemes d'hiperactivitat mentre que les noies mostren més problemes internalitzats (Kumpulainen 1998).

Perry et al. (1988) ens presenten la víctima agressiva com a un nen amb dificultats de regulació emocional. Així la dificultat de modular els propis afectes durant els conflictes interpersonals, faria que actués sobre-estimulat (*overaroused*) cosa que el portaria a “escalar” el conflicte de manera agressiva.

En general, les mancances conductuals i emocionals semblen estar en la base dels problemes de les víctimes agressives. Així, Schwartz et al. (1999) senyalen que problemes d'atenció-hiperactivitat i conductes disruptives en el parvulari i primer grau, són predictors de victimització per part del grup d'iguals en els cursos tercer i quart. Hi ha un nombre considerable d'investigadors que han descrit igualment associacions entre dèficits de regulació emocional i aspectes rellevants de l'ajust posterior de l'infant.

O'Moore, i Kirkham (2001) troben que les víctimes agressives de totes les edats presenten baixos nivells d'autoestima. Així semblaria que una autoestima alta és un factor de protecció per als nens i adolescent per a la implicació en bullying.

Altres estudis suggereixen oportunament que pot haver-hi un encavalcament considerable entre víctimes agressives i altres subgrups de nens que tenen problemes comòrbids externalitzats com el Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat (TDAH) o Trastorns de Conducta (TC). Hi ha evidències de l'existència d'una alta proporció de víctimes agressives que mostren símptomes de TDAH; aquests nens solen ser altament rebutjats pels seus iguals perquè són molestos i irritants, poden tenir un pobre funcionament acadèmic i presenten una conducta estable i bastant extrema (Kumpulainen, et al., 1998) i (Schwartz, 2000).

Kumpulainen et al. (1998) troben que entre les víctimes agressives el Trastorn de Conducta i el Trastorn Desafiant són dues vegades més comuns que entre els agressors purs i tres vegades més comú que entre les víctimes.

### **6.3.2 Segons la durada**

Els models de l'estrès crònic suggereixen que la durada de l'exposició a situacions de maltractament entre iguals té un paper important en el desajust psicosocial, que implica un major risc pels efectes acumulatius que produeix l'estressor continuat.

La primera conseqüència de la victimització podria ser l'aïllament del nen, que reflectiria els sentiments de soledat del nen. La victimització aïlla en el nen emocionalment abans de fer-ho socialment. Si la victimització es cronifica poden aparèixer les actituds negatives envers l'escola i la insatisfacció social.

L'abús sistemàtic per part dels iguals també pot tenir un impacte durador en les víctimes. Si la victimització és contínua els nois i noies poden incrementar els sentiments d'ansietat i això contribuiria a crear una relació cíclica negativa entre ansietat i victimització. Des de la perspectiva de l'agressor aquesta ansietat reforçaria les conductes negatives i incrementaria les possibilitats de nous atacs. (Kumpulainen et al, 1998). Se sap que la víctima està en una situació duradora que fins i tot es pot repetir en nous ambients (Boulton i Underwood, 1992; Salmivalli, 1998).

### **6.3.3 Segons el tipus de victimització**

També s'han fet estudis centrats en els diferents tipus de victimització. Craig (1998) troba una associació entre la victimització indirecta i l'ansietat i la depressió informada pels nens, i que la victimització indirecta està associada a nivells més alts d'estrès comparat amb la victimització directa.

En un estudi longitudinal Kochenderfer, i Ladd (2001) examina la influència d'aquesta variable en la gravetat dels trastorns posteriors. La victimització física per part dels companys pot ser vista per al nen victimitzat com un senyal de la pròpia feblesa, pot ser compresa com la idea que ell és més vulnerable als atacs o més petit que els altres nois i noies de la seva mateixa edat. Així pot sentir-se incapaç de protegir-se, de tenir por dels iguals i veure l'escola com un lloc impredecible i insegur. Aquesta cognició pot comportar sentiments de por i ansietat i per tant el nen pot desitjar evitar aquest context.

La victimització física per sí sola només pot portar a atribucions externes (*"l'escola és un lloc perillós, hi ha nens dolents..."*) que pot esmorteir els problemes internalitzats com la baixa autoestima. Contràriament, la victimització verbal pot enviar diferents missatges al nen sobre els motius de l'assetjament, que poden provocar que internalitzi els aspectes negatius que li atribueixen els companys: (*"Ets estúpid, tonto, lleig..."*) i pot portar-lo a fer-se autoinculpacions de la seva victimització que poden tenir com a conseqüència un descens de la seva autoestima, una incompetència percebuda i portar-lo a la depressió. Fins i tot quan els missatges verbals

estan limitats a un àmbit específic (per exemple aparença física) el nen pot generalitzar-los a d'altres àmbits.

Així, segons la forma que pren la victimització envia al nen victimitzat forts senyals que no és volgut, que no és digne de ser tractat millor i que l'escola és un lloc amenaçant en el que ell no és capaç de protegir-se ni controlar les coses que passen. Les diferents formes de victimització poden contribuir de manera diferent i independentment a l'ajust psicosocial i escolar del nen.

Aquests autors comparen els efectes de la victimització física i la verbal i troben que els efectes són més greus en el cas de la verbal ja que desenvolupa atribucions internalitzades, però no estudien els efectes de l'exclusió social ni de les formes de victimització indirecta que, seguint els criteris exposats, cal entendre que encara són més perjudicials en transmetre a la víctima d'una manera indirecta el rebuig dels seus companys i la manca de suport social, que potencia la idea de ser invisible als ulls dels altres, de negar la seva existència com a persona (Crick, Grotpeter, i Bigbee, 2002).

L'agressió relacional té, sobre la persona victimitzada, uns efectes clarament diferenciats de les agressions física i verbal. L'efecte immediat d'una situació d'exclusió és la confusió (*què m'està passant? per què em passa a mi? què he fet de malament?*) que sovint porta a la víctima a negar el que està passant (*això no està passant, no m'afecta*). Però també pot portar dolor, pèrdua de la confiança en un mateix, disminució de l'autoestima, ansietat i por de les relacions futures. Impulsa la persona a intentar escapar de la situació, canviar de grup, d'escola, o més sovint a fer absentisme escolar o tenir pensaments de suïcidi en els casos més greus. Si la víctima reacciona i s'hi torna es pot produir una escalada del conflicte (Owens, Shute i Slee, 2000).

Crick i Grotpeter (1995) expliquen que l'agressió relacional és relativament estable i predictora de desajust social. La implicació en conductes relacionalment agressives porta a no ser acceptat pels iguals i troben una relació significativa entre agressió relacional i l'estatus social *Controvertit* (són nens molt triats positivament i negativament). Els resultats de les seves investigacions demostren que els nens obertament agressius mostren problemes de conducta externalitzada, mentre que els nens relacionalment agressius, a més de problemes internalitzats (tristesa, ansietat, queixes somàtiques, etc.) també poden exhibir problemes externalitzats (impulsivitat, conductes desafiants i culpabilitzadores). També investiguen la conducta prosocial i conclouen que és un correlat important de l'ajust social; així, els nens que són altament

agressius i alhora presenten baixos nivells de prosocialitat poden ser particularment problemàtics (Crick, 1996).

#### **6.3.4 Segons el gènere**

Els estudis mostren que hi ha més nois que noies tant en el paper d'agressor com en el de víctima i que aquests presenten més problemes externalitzats, mentre que les noies presenten més problemes internalitzats (Kumpulainen, et al., 1998. De tota manera, tal i com assenyalen alguns estudis (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen (1992); Crick i Grotpeter 1995; Crick, 1996; Grotpeter i Crick 1996; Crick, 1997) l'agressió relacional, més característica de les noies, sovint queda fora de les investigacions sobre maltractament, i podria afavorir un biaix en valorar parcialment les diferents formes d'agressió.

Werner, i Crick (1999) troben que, quan l'agressió relacional s'avalua conjuntament amb les formes físiques i verbals d'agressió identifiquen que les noies i els noies eren igualment agressius (Crick, Casas, i Mosher, 1997; Crick, i Grotpeter, 1995). Aquests resultats han servit en part per desmuntar el mite de la dona no agressiva i per centrar l'atenció en les formes en com les dones expressen hostilitat i intenten controlar els altres. Així les noies no serien menys agressives que els nois, sinó que utilitzarien formes diferents d'agressió.

L'agressió oberta s'ha relacionat amb els nois i l'agressió relacional amb les noies. La implicació en agressió no normativa de gènere (nois agressors relacionals i noies obertament agressives) també es vincula a nivells més alts de desajust psicosocial. Això pot ser degut en part al fet que són conductes mal vistes pels iguals i associades a un major rebuig i exposició a la sanció tant per part dels iguals, com dels adults (pares i mestres) (Crick, 1997).

Hem de considerar que la durada i el tipus de victimització poden tenir efectes acumulatius.

#### **6.3.5 Victimització i ajust escolar**

Hi ha una evidència creixent que indica que els nens victimitzats estan en risc d'una varietat de problemes d'ajust, també pel que fa al rendiment acadèmic. La victimització crònica encara pot tenir més efectes negatius en l'aprenentatge.

Tots els tipus de victimització estan relacionats amb actituds negatives envers l'escola i amb un desig expressat d'evitar l'entorn escolar; s'ha trobat que la victimització és un precursor de l'aïllament del nen i de l'evitació escolar –absentisme– (Kochenderfer i Ladd, 1996). Els

sentiments d'aïllament són concomitants a la situació, però els seus efectes són a més llarg termini.

En un recent estudi fet a l'estat espanyol (Vacas, 2002) troba que el grup de víctimes presenta més dificultats d'aprenentatge que el grup d'agressors, que també en presenta, i encara moltes més dificultats que el grup control. També troba que la durada de la victimització està relacionada a la magnitud dels problemes posteriors, però no troba arguments que apuntin que les dificultats escolars precedeixin l'exposició a situacions de victimització.

## 7 Altres suports per a la intervenció

### 7.1 La resiliència

Un element particularment interessant que hauria d'estar present en qualsevol intervenció en situacions de maltractament entre iguals és el foment de la resiliència. Aquest enfoc suggereix un canvi de perspectiva fonamental que defuig la culpabilització dels protagonistes i posa l'accent en les capacitats de l'individu més que en les patologies i els dèficits.

Requereix l'esforç de passar de les variables que expliquen (perspectiva intel·lectual) cap a variables susceptibles de ser influenciades (perspectiva operacional); és a dir, passar de la necessitat de "*saber*" a la necessitat "*d'obrar*".

Així la psicologia de la salut investiga perquè en les mateixes situacions adverses unes persones se'n surten, superen el trauma i poden portar una vida reeixida i socialment acceptable mentre que unes altres queden atrapades en el cercle de la violència i de la misèria, reproduint models.

Probablement la resiliència de les persones és tan vella com la humanitat malgrat que el terme, manllevat del món de la física, només s'aplica al món social des de fa pocs anys.

Originàriament el mot *resiliència* defineix una de les moltes propietats físiques de la matèria, com la flexibilitat, l'elasticitat, la duresa... En aquest context s'anomena resiliència a la *resistència que presenten els cossos sòlids al trencament per xoc*. S'ha incorporat aquest concepte i se li ha donat un significat humanista.

En l'àmbit personal *resiliència* és la capacitat de superar les circumstàncies adverses, però encara més, és la capacitat de triomfar, de manera socialment acceptable, malgrat l'adversitat.

Implica dues característiques: la resistència a la destrucció (concepte més propi del món físic) i l'esperit constructiu (concepte més propi del món humanista –lligat a l'ètica i als valors socials...-) (BICE 1999)

Entenem la *resistència a la destrucció* com la capacitat de protegir la pròpia integritat quan està sotmesa a una forta pressió i l'*esperit constructiu* com la capacitat de construir una vida positiva, socialment acceptable, malgrat les circumstàncies adverses. Com a característiques podem dir

que la resiliència (1) es desenvolupa a partir de la interacció de les qualitats innates amb la influència amb el medi i per tant, (2) sempre es desenvolupa en un context de circumstàncies locals i culturals i (3) no té un caràcter estable ni permanent; s'ha de cuidar, i reconstruir quan s'ha malmès.

El Bureau International Catholique de L'Enfance (BICE, 1999) proposa com a mínim cinc àrees interconnectades que afavoreixen la construcció de la resiliència en els infants:

- La *xarxa de suport social*. És la més important, és la base sobre la que es construeix la resta. Es refereix als grups de persones properes com la família, els amics, els veïns, els mestres, els educadors... que ens acceptin com som i ens respectin incondicionalment com a persones. Això no vol dir que acceptin i respectin tots els nostres actes, ans el contrari. Es refereix a criticar o censurar la conducta, no la persona. S'ha vist que aquesta acceptació incondicional de només un sol adult ja fomenta la resiliència.
- La *lògica, un sentit i una raó de vida*: En sentit ampli està relacionada amb l'espiritualitat, la religió i/o la responsabilitat social. En un sentit més concret es refereix a fer les coses per un motiu i que no sigui un motiu banal. El contrari seria fer les coses sense sentit, perquè les fa tothom, per destacar dels altres, etc.
- Les *habilitats*: Es refereix a les capacitats de la persona. Habilitats psicològiques, físiques, manuals, socials, etc. juntament amb el sentiment de dominar una mica els esdeveniments i de creure que si treballem i lluitem per les coses que volem ens en podem sortir.
- L'*autoestima*: És l'autoimatge que tenim de nosaltres mateixos. Es construeix també en la interacció amb els altres. A més suport social, trobem més sentit a la vida, desenvolupem més habilitats personals i més autoestima. És per això que diem que són àrees interrelacionades.
- El *sentit de l'humor*: Si vivim en un clima on l'humor tingui cabuda ens serà més fàcil afrontar les adversitats de la vida. La capacitat de riure's sanament d'un mateix és un signe de salut mental.

En relació amb la intervenció en situacions de maltractament entre iguals, en general podem dir que la víctima clàssica presenta mancances en cada una d'aquestes àrees que necessiten ser "*reforçades*", mentre que el bully/víctima les ha desenvolupat patològicament i cal una intervenció "*terapèutica*", i l'agressor dominant les ha desenvolupat d'una manera perversa i

hauria de ser “*reeducat*”. Seguidament detallem quines implicacions té cada una d’aquestes àrees segons el rol que juguen els nens i nenes en situacions de maltractament.

### **7.1.1 La xarxa de suport social**

La xarxa de suport social és un factor de protecció per a ser victimitzat, mentre que la manca d’amics és un factor de risc per a ser victimitzat. Els nens i nenes que tenen amics tenen menys probabilitat de ser victimitzats pels altres companys. Si un grup de nois prepotents es fica amb un altre noi que té amics sovint ja no es donarà una situació de maltractament per abús de poder, sinó una baralla, un conflicte entre dos grups i l’impacte en la víctima serà diferent, només pel sol fet de compartir la situació. Direm que la víctima ho és més pel fet de no tenir amics, d’estar sola i aïllada.

El bully/víctima tampoc no té amics, tot i que, a diferència de la víctima clàssica pot ser que vagi sovint amb altres nens. Es pot dir que els “amics” d’aquest tipus de nen són d’altres nens que l’utilitzen i van amb ell mentre poden treure’n profit. Generalment el bully/víctima és un noi amb poc autocontrol i per tant que farà accions arriscades (robatoris, iniciarà baralles, etc.) mentre els altres treuen un profit d’aquesta intrepidesa van amb ell i es diverteixen, però és un noi rebutjat pel grup.

L’agressor dominant és un líder amb carisma entre un determinat grup de nois i noies. Té amics, però aquests acostumen a configurar un grup petit i tancat, on impera la llei del silenci i de la lleialtat per sobre de qualsevol altre circumstància. En aquest grup l’objectiu justifica els mitjans. Els uneix una barreja d’interès i de por. És el que també s’anomena el *gang* dels agressors. En el món dels adults trobem un paral·lelisme amb les màfies.

La intervenció en aquesta àrea aniria adreçada –en el cas de la víctima- a ampliar la seva xarxa de suport social, amb estratègies com els “*cercles d’amics*”, el company guia, etc. En els dos darrers casos, del bully/víctima i de l’agressor, la intervenció serà més complexa.

### **7.1.2 Lògica, sentit i raó de vida**

La víctima pot arribar a creure que mereix tot allò que li passa, que és un “gallina”, que no se sap defensar, que no val res, etc. Des d’aquest punt de vista descobrir realment el sentit del què ha passat, permet reunir elements per iniciar un procés de desculpabilització que és absolutament necessari per iniciar el procés de recuperació.

El bully/víctima agredeix reactivament a una provocació real o imaginària. Ja hem comentat que presenta un biaix atribucional que fa que interpreti situacions ambigües com a hostils. És important ajudar-lo a descobrir el sentit veritable de les relacions amb els altres i que aprengui a gaudir-ne.

L'agressor dominant no s'acostuma a qüestionar el propi punt de vista ni, sota cap concepte, n'admet un altre. Així pot arribar a creure's superior i posseïdor de la veritat absoluta, i encara més quan té un *gang* de partidaris i seguidors que hi ajuden. El sentit dels seus actes pot esdevenir sectari i fonamentalista. Com que el grup té tendències agressives poden arribar a canalitzar aquestes tendències i justificar-les sota arguments racistes, sexistes, etc. i degenerar en actes importants de violència si no s'actua i se'ls posa fre.

### **7.1.3 L'autoestima**

La víctima clàssica, si ho ha estat de manera sistemàtica i duradora haurà desenvolupat una pobra autoestima, generalment trobem nois que se saben dèbils, poca cosa, impotents, etc.

El bully/víctima generalment és un noi que vol dominar però que no en sap, és desafortunat i maldestre, i això li genera un malestar amb ell mateix que fa que desenvolupi una molt mala autoimatge, una autoestima molt negativa.

El problema de l'autoestima de l'agressor és diferent, en aquest cas ha desenvolupat una imatge d'ell mateix que el porta a creure's el millor, amb tots els drets i cap obligació, i ho actua amb conductes arrogants i prepotents. Existeix una manca d'empatia.

En tots tres casos cal regular l'autoestima a nivells d'un bon funcionament social, però en cada cas caldran tècniques i exercicis diferents. El que tindran en comú és l'aproximació no culpabilitzadora, que bloquejaria el treball amb qualsevol d'ells.

### **7.1.4 Les habilitats socials**

La víctima clàssica té una manca d'habilitats socials que fa que, per exemple, davant d'una situació d'intimidació o d'abús es posi a plorar, quedi parilitzada o arrenqui a córrer d'una manera desafortunada o ridícula als ulls dels altres, cosa que pot divertir els altres i incrementar les agressions. La víctima clàssica té especials dificultats per fer valer els seus drets, li costa dir "no", creu que té l'obligació d'ajudar tothom i no té dret a demanar ajuda, etc.

El bully/víctima sol ser socialment maldestre i, tots els intents que fa per tal que els altres l'admirin i el valorin són d'una inoportunitat i ineficàcia tal que només fan que empitjorar la seva reputació social.

L'agressor, contràriament als anteriors, té habilitats i les utilitza per influenciar sobre els altres i situar-se en una posició de domini i poder respecte els seus iguals. Si és del tipus manipulador, més típic del gènere femení, té especialment desenvolupades les habilitats socials, i un entrenament genèric en aquesta àrea només li permetria polir i fer més eficaces les seves estratègies.

Així, la víctima clàssica ha de aprendre tècniques d'assertivitat: queixar-se, dir no, demanar ajuda quan la necessita, etc. mentre que el bully/víctima també, però especialment ha de millorar la seva manera d'interactuar amb els altres, aprendre a distingir en quines situacions socials és millor callar o millor intervenir i de quina manera fer-ho.

Amb tots els grups s'ha de treballar l'empatia, però especialment amb el bully/víctima (per minimitzar el seu biaix atribucional) i amb l'agressor; en aquest darrer cas, cal treballar força la vessant afectiva de l'empatia, ja que s'ha trobat que poden tenir desenvolupada la part cognitiva (aquests són els agressors més perillosos ja que poden anticipar cognitivament els actes de les seves víctimes i atacar allà on els fa més mal), però presenten greus mancances en el desenvolupament de la vessant afectiva de l'empatia.

#### **7.1.5 El sentit de l'humor**

L'humor representa veure les coses d'una altra manera; ajuda a posar distància, és una font potent de reducció de l'ansietat i de l'estrès i pot oferir una perspectiva acceptable d'una situació difícil. L'humor no agressiu és un signe de salut mental.

La víctima sovint està tant atemorida que la utilització terapèutica de l'humor, especialment la paradoxa, l'ajudarà a desdramatitzar la situació i a desculpabilitzar-se de la situació, de la mateixa manera que el bully/víctima, que presenta uns nivells d'ansietat considerables.

En el cas de l'agressor que utilitza un humor destructor, per fer mal, per burlar-se i ridiculitzar l'altre, la intervenció serà diferent.

Fer role-plays en els primers casos permetrà dissipar l'ansietat, expressant i reconeixent plenament la realitat però des de la distància que atorga la dramatització. L'actualització del record en un context de menor intensitat pot ser molt terapèutica.

## **7.2 Eines diagnòstiques**

### **7.2.1 Necessitat**

L'escola elemental és el període on les conductes agressives dels nens assoleixen suficient estabilitat per ser predictives de trastorns en l'edat adulta i representa un període crític en el desenvolupament de molts aspectes claus de la personalitat. (Perry, Kusel, i Perry, 1988).

Disposar d'un qüestionari que avaluï les conductes de maltractament i la victimització a l'escola primària és important ja que:

- És un fenomen general que es dona, de manera més o menys greu, en tots els països on s'ha estudiat i en totes les escoles, independentment de la seva ubicació, del nombre d'alumnes, del nivell socioeconòmic de les famílies, de la seva titularitat, etc.
- És important identificar els nens que exhibeixen en el seu repertori habitual conductes de maltractament envers els companys i/o indicis de victimització crònica perquè estan en situació de risc de tenir problemes relacionats amb el rendiment acadèmic, amb desajusts psicosocials i trastorns posteriors en l'edat adulta.
- Fins a la data, a Catalunya no existeix cap instrument de mesura que investigui aquest constructe en aquestes edats ni que distingeixi entre els diferents tipus de maltractament obert (físic i verbal) i relacional (exclusió social).
- És important detectar aquestes situacions de risc de manera primerenca per intervenir preventivament sobre el mateix entorn que les tolera i massa sovint les afavoreix i les potencia.

### **7.2.2 Quin tipus?**

D'entre les diferents possibilitats per mesurar i avaluar les conductes de maltractament entre iguals i les experiències de victimització analitzem les avantatges i els inconvenients dels diferents mètodes i instruments:

- **Autoinforme (Self report):** Es basen en la percepció individual i acostumen a ser anònims o confidencials. Informen d'aspectes importants com la freqüència, el lloc on passa, la resposta dels altres, etc. Tenen l'avantatge que descriuen la victimització des de la perspectiva de la víctima (Pellegrini; 2001) i són especialment indicats per identificar trastorns internalitzats associats a la victimització (Graham, i Juvonen, 2001). Poden fer referència a episodis de victimització desconeguts pels companys de classe (l'alumne pot ser victimitzat per alumnes d'una altra classe). La victimització també es pot donar en contextos diàdics i no ser coneguda pels altres companys (Linder, Crick, i Collins, 2002). Això és important atès que una considerable proporció d'episodis de victimització (38 % - 50 %) s'esdevé fora del grup immediat de la classe (Crick i Grotpeter, 1996).

Un inconvenient és que poden esbiaixar la informació. Perry et al. (1988) troben una tendència a sobreinformar en el cas de la víctima que expliquen per possibles tendències paranoïdes i Smith, Shu, i Madsen, (2001) troben justament el contrari, una tendència a infrainformar, sobretot en els casos de nois i noies més grans, que expliquen la victimització per una mena d'indefensió apresada. En el cas dels agressors el biaix s'explica per diverses raons (1) quan l'agressió està condemnada per les normes socials els individus tendeixen a subinformar la pròpia agressivitat (Sutton, i Smith, 1999) i (2) en el cas de l'agressió indirecta, és fàcil que l'agressor no admeti ni reconegui que la seva acció és agressiva, així, p. ex. la calúmnia pot ser racionalitzada com "dir la veritat" sobre una persona (Björkqvist, Lagerspetz, i Kaukiainen, 1992).

- **Nominació dels companys (Peer nomination):** Cada alumne té una llista amb els noms de tots els companys de l'aula i nomena un nombre (prèviament determinat o lliure) de companys de classe que compleixen els criteris que exposa l'ítem. Han estat usades extensivament amb èxit en moltes recerques per a identificar els nens agressius (Crick, i Grotpeter, 1995; Huesman, 2002). S'ha demostrat que les Nominacions dels companys que identifiquen els nens i nenes agressors són bons predictors longitudinals de conductes violentes i antisocials. Un desavantatge pot ser el joc vindicatiu dels companys que anomenen un nen com a agressor distorsionant el seu rol real, però l'impacte d'aquest biaix individual queda minimitzat per la potència de l'instrument, ja que són tots els companys que opinen els uns sobre els altres. Malgrat que algunes investigacions han advertit que la Nominació dels companys pot tenir efectes perjudicials perquè els nens fan nominacions negatives, altres estudis no han trobat aquests efectes negatius del procés de nominació ni immediatament ni en mesos posteriors (Asher, i Dodge, 1986).

Quant a la victimització són bons predictors de les seves conseqüències interpersonals, però no proporcionen informació sobre la freqüència actual o la gravetat en la que el nen està victimitzat (Perry et al. 1988). Una altra limitació és que presenten mancances en els aspectes ètics de la seva utilització ja que es corre el risc d'etiquetar encara més el nen victimitzat

- **Avaluació dels companys (Peer ratings):** Difereixen en alguns aspectes de les Nominacions dels companys. La classe sencera fa avaluacions sobre aspectes concrets de tots els companys; sovint s'utilitzen escales tipus Likert de 1 a 5 punts). Una avantatge és que proporciona dades de cada membre del grup respecte tots els altres, cosa que el fa un instrument molt complet. Si bé la informació que proporcionen és més completa, són més llargues de passar i poden ser molt més feixugues per als alumnes més petits. Alguns autors citen com avantatge que evita l'etiquetatge (labeling) de les nominacions negatives.
- **Informes dels mestres (Teacher reports):** S'han utilitzat amb èxit en els problemes de conducta externalitzada, ja que el mestre és més bon coneixedor dels seus alumnes que els mateixos alumnes o que els observadors externs (Ladd, i Profilet, 1996). Com a inconvenients, els mateixos autors citen que els mestres són bons coneixedors de l'agressió oberta però que tenen menys o cap coneixement de l'agressió indirecta o relacional. També poden estar esbiaixats per l'efecte halo, és a dir, la impressió dominant que tenen d'un nen pot condicionar les observacions posteriors. No són una eina apropiada per avaluar la victimització: (1) els mestres poden conèixer situacions de victimització directa, però desconeixen situacions de victimització indirecta, i (2) si els mestres saben que alguns nens de la seva classe són victimitzats, podrien negar o minimitzar la seriositat del problema per tal d'evitar donar una impressió de supervisió inadequada (Perry et al. 1988).
- **Informe dels Pares (Parent reports):** Els pares són uns bons informadors per identificar els trastorns psicopatològics en la primera infància, tant en conducta externalitzada com internalitzada. També són informadors fiables de conductes internalitzades en edats posteriors. Com a desavantatges poden presentar un biaix ja que són persones emocionalment molt properes al nen. Els informes dels pares no són la primera eina per detectar la victimització, però la perspectiva que poden tenir del problema dona una informació complementària, un cop detectat el cas, sobretot pel que fa a les conductes internalitzades com a orientació per planificar la intervenció. Per avaluar l'agressió també s'utilitzen preferentment d'altres informants.

- **Entrevistes:** Es tracta de mètodes més qualitatius i descriptius que els anteriors. Les entrevistes semiestructurades són les eines més adequades per capturar com pensa una persona sobre un aspecte concret i poden incloure dibuixos, vinyetes, etc. Com a avantatge són adequades per conèixer els aspectes del pensament i sentiments sobre les experiències de victimització, les dinàmiques de les relacions, el rol que juga cadascú, etc. que permetran ajustar la intervenció fer-la més eficaç. Un altre tipus d'entrevista seria l'entrevista clínica, utilitzada per a explorar els possibles problemes de les relacions amb els iguals, estratègies d'afrontament, habilitats socials, etc. Com a inconvenient requereixen temps i han de ser dutes a terme per un professional coneixedor del tema, cosa que les fa inadequades com a eina de detecció, però són indicades per avaluar i definir individualment la situació, una vegada detectat el problema, per tal de planificar adequadament la intervenció i tenir més garanties d'èxit (Del Barrio et al., 1999).
- **Qüestionaris:** Poden ser eines útils per estudis epidemiològics (Del Barrio, et al., 1999) i contribueixen a la comprensió general del fenomen. Poden ser anònims o confidencials i solen demanar als individus que contestin preguntes relatives a la freqüència, lloc on es produeix la conducta, etc., que és una informació molt bàsica i necessària per començar a programar la intervenció. Com a inconvenients tenen el fet que pocs fan referència a aspectes més qualitatius del fenomen (atribució causal, sentiments dels implicats, aspectes cognitius, etc.) que poden ser rellevants a l'hora d'implementar programes d'intervenció més individuals.
- **Tècniques sociomètriques:** Són un dels mètodes més utilitzats per avaluar les relacions entre els alumnes, sobretot a USA des dels anys 1980. Es basen en la nominació dels companys en positiu (acceptació) i en negatiu (rebuig). Permeten classificar els infants en cinc categories: Populars, Intermedis, Controvertits, Ignorats i Rebutjats (Coie, Dodge, i Coppotelli; 1982) i són útils per confeccionar un mapa relacional de la classe. La seva importància ve perquè l'estatus sociomètric entre els iguals en la infantesa és un marcador de conductes antisocials posteriors (Dodge, Landsford, Burks, et al., (2003). Són relativament fàcils de passar i útils com a mesura complementària que permet correlacionar agressivitat i rebuig. En els estudis de victimització solen emprar-se com una eina complementària per correlacionar amb els autoinformes i les nominacions dels companys, algunes dels quals ja l'inclouen. Els nens victimitzats pels seus companys solen tenir un estatus sociomètric de rebutjats (víctimes clàssiques) o controvertits (víctimes agressives).

- **Observadors externs:** Com a avantatge se sol citar la seva objectivitat. Poden proporcionar informacions menys esbiaixades sobre les accions i reaccions dels subjectes en circumstàncies específiques que d'altres informants; com a resultat les dades obtingudes són menys restrictives. També estan menys afectats per certs biaixos, però tendeixen a retenir les dades en períodes curts de temps i tenen menys accés a determinats llocs on es podria produir la conducta de maltractament (Pellegrini; 2001). Tenen l'avantatge que avaluen la conducta en un entorn natural (al pati es produeixen més interaccions dels iguals i amb menys supervisió per part dels adults) (Costabile, et al., 1999). Com a inconvenients se citen els costos elevats ja que, una bona observació, requereix temps i personal entrenat; cal fer observacions repetides i en diferents situacions i llocs (Ladd, i Profilet, 1996). No són una eina adequada per avaluar la victimització entre iguals perquè és pràcticament impossible fer una observació directa en tots els llocs on es podria produir la victimització. Des d'aquest punt de vista podrien ser interessants en una aproximació multimodal per captar el clima escolar, una vegada superat l'efecte d'invisibilitat de l'observador.
- **Diaris:** Les observacions directes no poden observar-ho tot; hi ha llocs on és difícil o pràcticament impossible utilitzar aquesta tècnica (passadissos, lavabos, etc.). Així la utilització del diari pren sentit per omplir aquest buit. Els diaris poden ser completats pels mateixos infants i joves o pels seus cuidadors: pares i mestres. Amb aquesta tècnica es registren les conductes en intervals predeterminats o de manera aleatòria. Si són omplerts pel mateix individu s'assemblen més a un autoinforme que a un mètode observacional directe (Pellegrini; 2001). A la pràctica no són utilitzats pels educadors i en el cas d'infants petits tampoc no són adequats. En el cas que ens ocupa només tindrien sentit dintre d'un programa d'intervenció individual per avaluar les situacions i planificar les estratègies més adients, dintre de la mateixa dinàmica d'intervenció.

### 7.2.3 Presa de decisions

L'aproximació multinformant s'ha mostrat com la més eficaç per explorar el fenomen del maltractament i la victimització entre iguals (Graham, i Juvonen, 2001). L'ajust en la definició del problema és directament proporcional a l'eficàcia de la intervenció i així, la importància d'explorar el fenomen en totes les seves dimensions és fonamental per poder realitzar la intervenció més adequada i ajustada a cada circumstància. Això ens indica la necessitat d'adaptar o construir instruments que es complementin per mesurar els diferents aspectes

d'aquest fenomen (informes dels mestres, informes dels pares, nominacions dels iguals, autoinformes, etc.).

Degut a la incidència generalitzada del maltractament entre iguals a totes les escoles i a la manca d'instruments per avaluar-lo en la llengua d'aprenentatge que s'utilitza en les escoles de Catalunya, pensem que és prioritari disposar d'instruments de detecció, que es puguin passar de manera senzilla i ràpida, per tal d'abastar amb facilitat el màxim nombre de població i poder detectar els infants i joves en situació de risc. Aquest és el principal i primer objectiu.

*Quant als trams d'edat:* Les conductes de maltractament es donen ja al parvulari, (Alsaker, 1993; Crick, Casas, i Ku, 1999; Kochenderfer i Ladd; 1996), però és en l'escola primària on tenen un impacte més considerable i on es poden cronificar (Olweus 1993). Atenent l'objectiu de proporcionar un instrument de detecció, optem per un instrument aplicable a l'ensenyament primari. Prioritàriament a partir de 3r i fins a 6è (8 a 12 anys), però ampliable a edats anteriors.

*Quant a la forma del test:* D'entre totes les formes, la Nominació entre iguals és la que s'escau millor per detectar els nens agressius i l'Autoinforme els victimitzats. El qüestionari anirà bé per fer el topogràfic (lloc on passa...)

*Quant a les condicions d'aplicació:* Cal que es pugui passar a un grup classe sencer. S'ha de poder passar en uns 20 o 30 minuts aproximadament, explicacions incloses, per tal que (1) tingui un atractiu per al professorat, que ho vegi una prova fàcil i ràpida i (2) els alumnes puguin mantenir l'interès i evitar l'efecte del cansament.

*Quant als ítems:* L'instrument ha de ser el més breu possible però alhora ha de reunir unes propietats psicomètriques que el facin vàlid i fiable. El nombre d'ítems ha de ser la conclusió de la relació òptima que compleixi aquests dos requisits. La redacció dels ítems ha de ser clara, curta i molt entenedora, ja que ha de ser complimentat per tots els nens de la classe, inclosos i especialment els nens que tenen dificultats d'aprenentatge ja que són nens en situació de risc de victimització i poden conèixer bé qui són els agressius. També ha de tenir en compte i mirar de compensar la poca competència lingüística en la llengua vehicular de l'escola dels alumnes estrangers que s'han incorporat recentment al sistema educatiu.

*Quant al contingut:* Ha de fer incidència en els diferents tipus de conductes de maltractament i victimització especialment en la relacional, que costa més d'identificar per part dels adults (pares i mestres) i que ha demostrat tenir uns efectes més perjudicials que l'oberta (Crick, i

Bigbee, 1998). Seria interessant de poder incloure ítems de prosocialitat de cares a obtenir també informació sobre possibles punts febles i forts dels alumnes en aquest factor (Crick, i Grotpeter, 1996).

#### **7.2.4 Qüestionaris definitius**

De la revisió bibliogràfica d'instruments i qüestionaris diversos hem seleccionat i adaptat dos instruments:

- Children's Social Behavior Scale – Peer Report (CSBS-P) de Crick & Grotpeter, 1995
- Children's Self Experiences Questionnaire – Self Report. (CSEQ-SR) de Crick & Grotpeter, 1996.

Hem adaptat el primer qüestionari per a diferents nivells d'ensenyament d'Educació Infantil i Primària. A partir dels resultats n'hem confegit un altre d'experimental (nominació d'iguals) que els engloba tots dos. És *l'Escala de conducta i experiències socials*.

L'autora dels qüestionaris originals, Nicki Crick, és investigadora de la University of Minnesota i fa força temps que treballa el tema de les relacions entre iguals, especialment des del punt de vista de l'agressió i la victimització relacional. En els darrers anys, el seu equip de recerca s'ha centrat en les investigacions sobre les formes relacionals (ús de l'exclusió social, escampar rumors com a forma de venjança, etc.). Estan fent un estudi longitudinal de 5 anys sobre els antecedents (factors socialitzadors de pares i germans), els correlats (qualitat dels amics) i les conseqüències (per exemple, depressió, delinqüència...) de l'agressió oberta i relacional, en el que es fa el seguiment d'un grup de nens i nenes des de 3r a 6è. Ha publicat nombrosos articles sobre els resultats de les seves recerques en revistes especialitzades.

Ens hem posat en contacte amb l'autora i hem obtingut el permís corresponent. Els hem traduït i adaptat, i també els hem validat amb una mostra de 200 nens i nenes de la comarca de la Garrotxa, obtenint les següents propietats psicomètriques, que són molt comparables a les de la població d'Ill·linois (USA) on s'han validat els tests originals:

#### **7.2.5 Fitxa tècnica de l'adaptació al català del CSBS-P.**

Children's Social Behavior Scale – Peer Report (CSBS-P) de Crick & Grotpeter, 1995: traduït i adaptat amb el nom de Escala de conducta social. Aquesta fitxa tècnica correspon a l'escala

per a cicle mitjà i superior (8-12 anys), també hem fet dues versions de la mateixa escala per al parvulari i cicle inicial, que no han estat validades psicomètricament.

a) Informació general: Mesura l'agressió oberta i l'agressió relacional i s'utilitza per identificar els nois i noies agressius d'una aula. L'instrument consisteix en 16 ítems, que formen 3 subescales per avaluar la conducta social. Es dóna una llista de classe i es demana que seleccionin 3 companys que reuneixin la descripció de l'ítem.

b) Propòsit i naturalesa del test:

- Constructe mesurat: conducta social (agressió i prosocialitat)
- Població a la que s'adreça: de 3r. a 6è curs (de 8 a 12 anys)
- Mètode d'administració: grupal
- Font d'informació: els companys
- Subescales: agressió relacional, agressió oberta, conducta prosocial.
- Nombre d'ítems 13 (5 d'agressió directa, 5 d'agressió relacional i 3 de prosocialitat), més 2 sociomètrics, més 1 de gratificant.
- Tipus d'escala: resposta oberta

c) Avaluació tècnica:

Mostra: 200 subjectes, alumnes de 3r a 6è de 4 escoles públiques de la comarca de la Garrotxa, nivell socioeconòmic de mig a baix.

Fiabilitat:

- Informació psicomètrica: Provista per subescales
- Mesures repetides: No s'ha fet el Test-retest. Pensem que el fet de passar dues vegades el mateix test en un període relativament curt de temps (1) és difícil de justificar i de donar-li un sentit de cara als alumnes, (2) podria ser contraproductiu per als alumnes pel fet d'insistir excessivament en nominar companys que fan habitualment accions negatives.

- Consistència interna: alfa de Cronbach: agressivitat relacional =.88; agressivitat oberta =.93; prosocialitat =.90.

Validesa:

- Contingut: S'han consultat dos grups d'experts. Per un costat tres mestres de primària i per l'altra sis alumnes, nens i nenes, de cicle superior de primària, que van discutir sobre les conductes de maltractament entre iguals a l'escola a partir del passi d'un vídeo (*Bully dance*). Vam valorar l'adequació de les paraules clau al vocabulari més habitual dels alumnes i es van elicitar els continguts més rellevants, que d'altra banda, ja es recollien en la traducció feta.
- Criteri: Avaluem els dos ítems sociomètrics de nominació dels companys seguint el model de Coie, Dodge i Coppotelli (1982) per definir l'estatus que tenien els nens entre els seus companys. Identifica 5 grups: Popular, rebutjat, ignorat, controvertit i intermedi. Els resultats proporcionen, com era d'esperar, una correlació positiva entre els nens "rebutjats" i els nens que presenten conductes d'agressió oberta i relacional i una correlació negativa entre els nens "rebutjats" i els que presenten conductes prosocials i això és consistent amb d'altres treballs (Villanueva, Clemente, i Garcia, 2002; Boulton, i Smith, 1994). Vegeu taula "*Matriu de correlació entre els diferents tipus d'agressió i l'estatus sociomètric*".
- Constructe: L'anàlisi de components principals amb rotació Varimax mostra 3 factors: **agressivitat relacional** (eigenvalue = 2.04) varianza explicada 26.33 %, **agressivitat oberta** (eigenvalue = 6.43 %) varianza explicada 30.30 %, i **prosocialitat** (eigenvalue =1.45) varianza explicada 19.69 %.

d) Avaluació pràctica:

- Procediment de puntuació: L'examinador introdueix les respostes en un full de càlcul per processar les dades. Realitzable amb Microsof Excel.
- Requereix un examinador qualificat i entrenat: No

#### 7.2.6 Fitxa tècnica de l'adaptació al català del CSEQ-S.

Children's Self Experiences Questionnaire – Self Report. (CSEQ-SR) de Crick & Grotpeter, 1996. Traduit i adaptat amb el nom de Qüestionari d'experiències socials.

a) Informació general: Mesura els informes dels nens sobre la victimització relacional, la victimització oberta i sobre ser objecte d'actes prosocials. Mesura la freqüència en la que els companys intenten fer mal en les seves relacions, en el seu benestar físic i si han estat objecte d'actes de prosocialitat.

b) Propòsit i naturalesa del test:

- Constructe mesurat: victimització
- Població a la que s'adreça: de 3r. a 6è curs de Primària (de 8 a 12 anys)
- Mètode d'administració: grupal
- Font d'informació: un mateix
- Subescales: victimització relacional, victimització oberta i ser objecte de prosocialitat.
- Nombre d'ítems 12 (3 de victimització oberta, 4 de victimització relacional, 5 de ser objecte de prosocialitat) més dos d'exemple.
- Tipus d'escala: Likert (de 1 = "mai" a 5 = "sempre")

c) Avaluació tècnica:

Mostra: 200 subjectes, alumnes de 3r a 6è de 4 escoles públiques de la comarca de la Garrotxa, nivell socioeconòmic de mig a baix.

Fiabilitat:

- Mesures repetides: No s'ha fet el Test-retest. Pensem que el fet de passar dues vegades el mateix test en un període relativament curt de temps (1) és difícil de justificar i de donar-li un sentit de cara als alumnes, (2) podria ser contraproduent per als alumnes pel fet d'insistir excessivament en un tema que fins ara ningú no els n'havia parlat.
- Consistència interna: alfa de Cronbach: v. relacional = .75; v. oberta = .66; prosocialitat = .79.

Validesa:

- Contingut: S'han consultat dos grups d'experts. Per un costat tres mestres de primària i per l'altra sis alumnes, nens i nenes, de cicle superior de primària, que van discutir sobre les conductes de victimització entre iguals a l'escola a partir del passi d'un vídeo (*Bully dance*). Vam valorar l'adequació de les paraules clau al vocabulari més habitual dels alumnes i es van elicitar els continguts més rellevants, que d'altra banda, ja es recollien en la traducció feta.
- Criteri: Es va administrar un qüestionari sociomètric de nominació dels companys seguint el model de Coie, Dodge i Coppotelli (1982) per avaluar l'estatus que tenien els nens entre els seus companys. Aquest qüestionari identifica 5 grups: Popular, rebutjat, ignorat, controvertit i intermedi. Els resultats proporcionen, com era d'esperar, una correlació positiva entre els nens "rebutjats" i els nens victimitzats relacionalment de  $r = .183$ ,  $p < .01$  i una correlació negativa entre els nens "rebutjats" i els nens que manifestaven ser objecte de conducta prosocial de  $r = -.192$ ,  $p < .01$  i això és consistent amb d'altres treballs (Villanueva, Clemente, i Garcia, 2002 (\*156); Boulton, i Smith, 1994) (\*75).
- Constructe: L'anàlisi de components principals amb rotació Varimax mostra 3 factors: **victimització relacional** (eigenvalue = 2.1) varianza explicada 17.3 %, **victimització oberta** (eigenvalue = 2.2) varianza explicada 28.2 %, i ser objecte d'**actes prosocials** (eigenvalue = 2.8) varianza explicada 22.9 %.

d) Avaluació pràctica:

- Procediment de puntuació: L'examinador introdueix les respostes en un full de càlcul per processar les dades. Realitzable amb Microsof Excel.
- Requereix un examinador qualificat i entrenat: No

### 7.2.7 Integració del CSBS-P i CSEQ-SR: Escala de conducta i experiències socials

En l'intent de trobar un instrument vàlid i fiable per fer una detecció fàcil i ràpida dels alumnes involucrats en conductes de maltractament tant en el paper d'agressors com en el de víctimes, així com els que realitzen conductes prosocials, hem fet una versió experimental dels dos qüestionaris anteriors de 9 ítems que inclou també el sociograma segons el model anteriorment descrit i l'ítem de gratificació (12 ítems en total).

S'han comprovat les propietats psicomètriques en una mostra de 99 alumnes de 2n d'ESO i s'ha mostrat molt potent per a discriminar entre els tres grups: nois i noies agressors (agressió oberta i relacional), nois i noies victimitzats i nois i noies que realitzen conductes prosocials.

Malgrat que la validació s'ha fet en un grup d'alumnes de 2n d'ESO,ensem que la formulació dels ítems i les característiques del qüestionari fan que sigui aplicable a primària, a partir de Cicle Mitjà. Tot i això, queda pendent de fer la validació definitiva amb la població adequada.

## 8 Conclusions

El fenomen del maltractament entre iguals cal que sigui afrontat seriosament pels centres educatius i pels professionals degut a les implicacions que té, tant per al correcte desenvolupament personal i social de tots els nois i noies com per a la convivència i el clima de l'aula i del centre.

Millorar les relacions entre els alumnes, fer-los personalment més conscients i socialment més responsables dels seus actes, també repercuteix en la millora del clima de l'aula i del rendiment acadèmic dels alumnes.

Les noves necessitats que ens planteja la societat no estan centrades en *saber* sinó en *aprendre a aprendre* i només es pot aprendre en un clima de convivència. En general els professionals encara estan massa centrats en els ensenyaments tradicionals de les matèries i pocs centres han assumit col·lectivament i d'una manera responsable el repte que suposa *educar per a la convivència* que ens demana a crits el segle XXI.

L'educació emocional i l'educació intercultural són bàsiques per aprendre més de nosaltres mateixos i dels altres. Les tècniques de resolució pacífica de conflictes, com els programes de mediació, ens ajuden a millorar les nostres relacions.

Però no n'hi ha prou, s'ha demostrat que el maltractament entre iguals és un fenomen que es dona, de manera més o menys greu, en tots els centres i cal fer-hi front. És un dret fonamental dels nois i noies estar segurs a l'escola i a no estar sotmesos a la humiliació intencional i repetida i és una obligació de les institucions i dels professionals garantir aquest dret.

Així cal que els centres coneguin el fenomen i es preparin per intervenir de manera preventiva i en les situacions que es puguin donar. Dificilment s'aconseguirà que el maltractament no tingui lloc, però seria desitjable que els episodis violents entre els alumnes fossin, en el pitjor dels casos, esporàdics i ocasionals. En aquest sentit cal recordar que l'èxit de la intervenció és directament proporcional al coneixement que es té de la situació i per això és important fer un bon diagnòstic.

Implantar una política global de convivència en el centre, vol dir introduir estratègies curriculars que facilitin el tractament del problema, però també disposar d'elements que permetin conèixer i donar resposta a tota una sèrie d'aspectes que hem anat considerant al llarg d'aquest marc

teòric, com són els fenòmens que operen en el grup, les creences sobre la violència, els factors contextuals que la mantenen, la resposta que dona el context, les estratègies d'afrontament individuals, el maneig dels sentiments implicats, etc. Fer estudis topogràfics: on passa, en quins moments, amb quina freqüència, en quins cursos, etc. pot ser un bon començament per definir la magnitud del problema.

La intervenció hauria de començar al parvulari, ja que s'ha demostrat que la victimització entre iguals ja es dona en aquestes edats i que és possible detectar-la i intervenir. Encara que on el problema es fa més evident sigui el primer cicle de l'ensenyament secundari, s'ha vist que el fenomen ja es dona de manera greu i en totes les seves formes (victimització física, verbal i relacional) durant l'educació Primària i és en aquesta etapa on es fixen aquests patrons de conducta. Per tant, és indispensable una intervenció decidida en aquest període.

Hem insistit sobre les conseqüències que té la implicació en conductes de maltractament en qualsevol dels rols sobre l'ajust acadèmic i psicosocial dels infants i dels joves i el deteriorament moral que suposa estar exposat com a espectador a aquest tipus de situacions.

No s'ha insistit prou, perquè no era el tema, en la nefasta influència que tenen aquests tipus d'accions sobre la salut laboral dels professionals que treballem en els centres, però està demostrada la relació entre el maltractament entre iguals i les conductes disruptives dels alumnes com una de les causes que agreugen les situacions *d'estrès* i de *burnout* professional.

Per tot això és de vital importància que els centres prenguin consciència de la necessitat d'intervenció i disposin d'elements per a fer-ho (diagnòstic, valoració, intervenció preventiva i directa) en les diferents manifestacions del fenomen (maltractament físic, verbal i relacional) i que treballin per implantar programes globals de convivència.

*“Suposeu que totes les escoles del món aprenen tècniques de resolució pacífica de conflictes com la mediació... la propera generació haurà experimentat per ella mateixa que això funciona. I quan votin, votaran per polítics que promoguin solucions pacífiques en lloc de guerres...”*  
(Anatol Pikas, 2003).