

Com prevenir l'assetjament entre iguals i intervenir-hi. Breu revisió dels programes basats en l'evidència

Carmen Orte

Marga Vives

Lydia Sánchez

Miren Fernández

RESUM

El present capítol planteja la prevenció i la intervenció en situacions d'assetjament escolar a partir dels programes basats en evidència (EBP, en anglès). Es descriuen primerament les principals característiques de l'assetjament escolar i els principals criteris per a determinar quan un programa està basat en l'evidència. S'analitzen deu programes sobre l'assetjament escolar basats en evidències que permeten disposar dels elements claus per a la prevenció i la intervenció en situacions de (ciber)assetjament escolar.

RESUMEN

El presente capítulo plantea la prevención y la intervención en situaciones de acoso escolar a partir de los programas basados en la evidencia (EBP, en inglés). Se describen primeramente las principales características del acoso escolar y los principales criterios para poder determinar cuándo un programa se basa en la evidencia. Se analizan diez programas sobre acoso escolar basados en evidencias que permiten disponer de elementos clave para la prevención y la intervención en situaciones de (ciber)acoso escolar.

I. INTRODUCCIÓ

I.1. Conceptualització de l'assetjament entre iguals

Múltiples són les definicions que s'han anat fent en els darrers anys sobre *bullying* o assetjament entre iguals, però és referència obligada la creada per Olweus l'any 1993, en què descrivia aquesta situació com «It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another basically what is implied in the definition of aggressive behaviour in the social sciences. Negative actions can be carried out by physical contact, by words, or in other ways, such as making faces or unpleasant gestures, spreading rumours, and intentional exclusion from a group» (Olweus, 1993, p. 496). A més, l'autor assenyalava que per a poder ser categoritzat com a assetjament entre iguals s'ha de produir un desequilibri de poder, on la relació asimètrica deixa la víctima en situació de vulnerabilitat. Afegirà que s'ha de distingir entre una broma típica i una agressió, categoritzada aquesta darrera per la intenció de degradar i humiliar l'altra persona, i que es repeteix i perpetua a pesar d'identificar signes de malestar, ansietat i/o oposició de la víctima.

Així doncs, segons Olweus (1993) l'assetjament entre iguals s'estructura en base a tres criteris: (a) és un comportament agressiu intencional; (b) es fa de manera repetitiva i recurrent; i (c) s'establirà una relació de desequilibri de poder. Per tant, es considera que un menor està sent assetjat quan hi ha baixa acceptació social, rebuig pel grup entre iguals, baixa autoestima, problemes d'adaptació i simptomatologia depressiva (Mateu-Martínez et al., 2013). En aquesta mateixa línia, Mendoza i Pedroza (2015) diferenciaren entre l'assetjament entre iguals proactiu, dirigit a aconseguir beneficis socials, i l'instrumental, en què la finalitat és adquirir beneficis materials.

Per una altra banda, la recent era de la tecnologia en la qual ens trobam produeix la necessitat de referenciar i de definir també el ciberassetjament. Aquesta emergent forma de maltractament entre

iguals fou definida per Smith *et al.* l'any 2008 com «un acte agressiu, intencional, duit a terme per un individu o un grup d'individus, a través dels mitjans de comunicació, que perdura i es repeteix en el temps i contra el qual la víctima no pot defensar-se fàcilment» (Smith *et al.*, 2008, p. 376).

Seguint amb aquest terme, tal com assenyalen Del Rey, Casas i Ortega (2012), cal diferenciar aquest concepte, associat a una agressió intencional i repetitiva, vinculada amb un grup o una víctima de les quals no és fàcil defensar-se, i el *grooming* o *child-grooming*, vinculat a accions per a establir relacions amb un menor amb intencions de caràcter sexual.

Les possibilitats que ofereixen les TIC permeten que dins el ciberassetjament entre iguals es desenvolupin classificacions o terminologies en funció de la modalitat d'abús perpetuada. Willard (2007) les classificà entre:

- *Harassment*: fustigació expandida mitjançant missatges.
- *Flaming*: discussió duita a terme mitjançant les TIC.
- *Denigration*: burles o rumors estesos a través de les xarxes socials.
- Ciberamenaces: amenaces fetes a través de les TIC.
- Exclúsió social: expulsió d'algú d'una xarxa social.
- *Impersonation*: suplantació de la identitat per a enviar missatges a altres persones.
- *Cyberstaling*: assetjament repetitiu i agressions mitjançant les TIC.
- *Trickery*: difondre secrets a través de les TIC.

Altres autors com Smith *et al.* (2008) classifiquen el tipus de ciberassetjament entre iguals segons el mitjà que s'empra per a transmetre l'abús: missatges, correus electrònics, imatges, telefonades, vídeos, xats o converses o xarxes socials.

La definició de l'assetjament i del ciberassetjament entre iguals a partir de dos eixos principals: la repetició de les agressions cap a una mateixa víctima i el desequilibri de poder.

Pel que fa a la repetició, Olweus (1993) emfatitza la intenció de provocar mal emocional a través de la perpetuació de les agressions, convertint-se la repetició en una intenció d'intimidació, i, per tant, maltractament entre iguals.

Resultarà rellevant, com exposaran Dooley, Pyzalski i Cross (2009), incidir que en el ciberassetjament entre iguals la repetició pot adquirir variacions rellevants. Per exemple, poden produir-se en enviar deliberadament diversos missatges ofenent o atacant la víctima, però també es pot identificar un únic missatge, que quan es trasllada a una xarxa social, sigui llegit per múltiples lectors i, fins i tot, difós. Per la qual cosa la repetició, referida al ciberassetjament, no implica únicament la rèplica dels atacs, sinó que també podria adquirir altres formes com la difusió d'un missatge, un vídeo, una imatge degradant o humiliant que aconsegueixen arribar a un elevat nombre d'iguals o de destinataris, i ser així considerat ciberassetjament. Una única imatge o difusió d'informació pot provocar un mal emocional rellevant, significatiu i permanent.

Pérez *et al.* (2013) afegiran, com a aspecte descriptiu del concepte, que la víctima no sols es troba en una situació d'agressió contínua, sinó que, a més, amb freqüència la víctima identifica dificultats a l'hora d'escapar o de sortir del bucle d'agressions.

Sobre el desequilibri de poder, s'ha d'atendre aquest aspecte pel fet de tractar-se d'un tipus de maltractament entre iguals, i, per tant, valorar en què consistiria específicament la relació de desigualtat de poder. En concret, l'anàlisi de poder s'ha de fer en tres esferes concretes: l'emocional, la social i la física. Pot realment un nin més petit exercir maltractament damunt un nin més gran? Les evidències dels casos coneguts ens exposaran que efectivament ocorre. Però, aleshores, si descartem les agressions físiques, en què consisteix el mecanisme de poder? Amb referència als joves, s'observen abusos de poder en els quals s'empren, amb freqüència, els abusos emocionals o la pressió social com a principal mecanisme per a infringir mal, malestar o pesar, per la qual cosa l'anàlisi de cada un dels mecanismes de poder resultarà essencial per a determinar l'assetjament entre iguals. També s'identifiquen variables associades als agredits, com la soledat (nins o nines que manquen de grups d'amics o que són nous a l'escola) o situacions de vulnerabilitat (tendeixen a presentar inseguretats o baixa autoestima).

Resultarà més complicada la identificació de les relacions d'abusos de poder quan es tracta de ciberassetjament entre iguals. Com s'ha exposat anteriorment, es tracta d'una modalitat d'abús fàcil d'executar, perquè només és necessari saber emprar les TIC i, a més, com que proliferen nombroses modalitats d'exercir el control, especialment, resulta quasi impossible per a la víctima escapar de la intimidació o de l'abús; és a dir que, en perpetuar-se les agressions a un mitjà tan ràpid com són les xarxes socials o les tecnologies, la víctima queda immediatament desproveïda d'eines per a evitar l'agressió i, per tant, desenvolupa sentiments d'impotència i d'incontrolabilitat. L'anonimat es convertirà en l'aspecte més perillós en aquesta tipologia d'abusos, així com també en un factor de manteniment. Del Rey, Casas i Ortega (2012) consideraran aquest aspecte com un dels majors riscos associats a la població juvenil, atès que posiciona la persona agredida en una possible situació d'indefensió apresca.

1.2. Prevalences

Les prevalences són diverses segons el país, la metodologia i les característiques abordades pel seu estudi (Vannini *et al.*, 2011). Els resultats assenyalen que l'assetjament entre iguals s'incrementa en gran mesura en els darrers anys, considerant-se una alarmant amenaça pel benestar a la infància i a l'adolescència (Garaigordobil, 2011). El suïcidi és la conseqüència més severa de les agressions i la que apareix amb més freqüència cada vegada (les víctimes tendran fins a cinc vegades més probabilitat de realitzar una temptativa de suïcidi que la població que no és víctima d'assetjament), en produir-se sentiments com els descrits d'incontrolabilitat (Jacobs *et al.*, 2014). La incontrolabilitat d'aquestes agressions provoca sentiments d'inseguretat, frustració i por per no saber com ha de ser abordada o enfrontada i es renuncia a seguir lluitant. Aquest fet no resta gravetat a la resta de conseqüències psicològiques, produïdes després de les agressions, les quals no són tan visibles i, per tant, sobre les quals no és tan fàcil la comprovació (Garaigordobil, 2011). Jacobs *et al.* (2014) exposen que entre les principals conseqüències es pot identificar la simptomatologia ansiosa-depressiva, el consum de substàncies, les conductes desafiantes negativistes, la disminució del rendiment escolar

o l'absentisme escolar. A aquestes, Vannini *et al.* (2011) afegiran que ser testimoni de l'assetjament entre iguals representa una amenaça, en ni involucrar-s'hi ni ser capaç d'aturar l'assetjament, la seva autoestima també es pot veure repercutida.

Vannini *et al.* (2011) parlen de prevalences internacionals d'assetjament escolar, que oscil·len entre el 4% i el 32%. Els percentatges d'assetjament entre iguals s'incrementen si es fa referència a joves que es troben en centres de menors, arribant, en alguns casos, a percentatges de fins a 69% d'agressors (Viljoen, O'Neill i Sidhu, 2005).

Respecte del ciberassetjament entre iguals, Garaigordobil (2011), en la seva revisió, estableix diferències segons el continent: un 30% a Europa, un 55% a Àsia i a Amèrica del Nord, un 22% a Amèrica del Sud i un 25% al Canadà i Oceania. En concret, l'autora sintetitza les prevalences de ciberassetjament entre iguals, classificant a través d'interval·ls els tipus de victimització: greu entre el 2% i el 7%; entre un 20% i un 50% declaren haver estat víctimes i fins a un 40% a un 50% reconeixen haver estat implicats en el procés (tot i que en aquest darrer cas s'identifiquen diferents tipologies, com també en els observadors). El que sí que pareix obvi és que un major ús de les TIC correlacionarà amb un major desenvolupament de conductes agressives cap als iguals (Smith *et al.*, 2008).

Respecte de la durada de les agressions, s'estima que al voltant de tres quartes parts dels casos registrats tingueren una durada curta (aproximadament un mes), mentre que la darrera quarta part va durar més temps (mesos, fins i tot anys) (Smith *et al.*, 2008).

I.3. Principals elements diferenciadors entre assetjament i ciberassetjament entre iguals

Tot i les facilitats vinculades amb el ciberassetjament entre iguals i l'elevat ús fet en els darrers anys de les TIC, encara, avui en dia, es registra un major desenvolupament de l'assetjament enfront del ciberassetjament entre iguals. Smith *et al.* (2008) apunten a una dada important: entre el 5-10% d'alumnes que han patit assetjament, acabaran també patint ciberassetjament.¹ De fet, segons argumenten Del Rey, Casas i Ortega (2012), avui en dia cada vegada és més freqüent combinar la realitat amb aspectes de les xarxes socials o vinculats amb les tecnologies, arribant-se a conèixer com a «realitat augmentada». És a dir, que cada vegada s'identifica un major consum de tecnologies, entre les quals destaquen les xarxes socials, establint estimacions que afirmarien que nou de cada deu adolescents posseeixen un perfil social. Per la qual cosa, es converteix en una opció molt freqüent el fet de substituir algunes relacions físiques per altres de virtuals, podent, fins i tot, desenvolupar una addicció.

Ambdós conceptes comparteixen la intencionalitat en els seus actes, orientada a propiciar una relació de desigualtat en el poder cap als seus iguals. No obstant això, com assenyalen les autores García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz (2016), els conceptes són categoritzats per separat, convertint-se com a principal característica diferenciadora l'ús de les TIC, que possibilita l'anonimat dels agressors, la immediatesa de les agressions i/o la promoció dels actes violents. Serà l'anonimat,

¹ En aquest cas, s'ha de tenir en compte que es tracta d'un estudi del 2008 i que en els darrers anys la proliferació de l'ús de les TIC s'ha vist incrementada de forma exponencial, per la qual cosa és probable que s'hagi de subestimar la possibilitat que els percentatges siguin superiors a l'actualitat.

com s'ha exposat anteriorment, un dels pilars principals que reforcen i afavoreixen les agressions en el ciberassetjament entre iguals, validant-la com una forma d'abús perdurable en el temps, o bé de gran impacte emocional. No identificar l'agressor, però en concret la percepció d'aquesta seguretat provocarà que les agressions es puguin transformar en potencials amenaces perdurables i destructives. Forssell (2014) assenyalarà com els pseudònims o l'anonimat fomenten la desinhibició en els comportaments violents, associat, per un costat, a l'absència d'empatia en, entre d'altres, no visualitzar les respostes i les conseqüències sobre la víctima.

El ciberassetjament entre iguals també té un aspecte a tenir en compte: no es limita als espais físics concrets, com ara dins dels murs de l'escola, sinó que les agressions són desenvolupades també fora de l'àmbit escolar (Dooley, Pyzalski i Cross, 2009). Podria ocórrer el mateix en l'assetjament escolar, però com s'explicava a l'apartat anterior, el fàcil accés, l'ús i la dependència de les TIC simplifica i afavoreix el possible abús. Estudis com el de Smith *et al.* (2008) exposaran que les polítiques de restricció de mòbils als centres possibilitaran que no es produeixin tants de casos de ciberassetjament entre iguals a les aules, identificant-se majors taxes d'abusos fora de l'entorn escolar. Els autors incideixen que aquest fet no resta responsabilitat a les escoles, perquè es coneix que fins a un 57% dels casos l'agressor també és company a la mateixa escola que la víctima, i que en un 49% dels casos, també és company d'aula o té la mateixa edat; per la qual cosa, tot i que les agressions s'estableixin fora dels murs escolars, l'abús es desencadena entre alumnes d'un mateix centre.

Jacobs *et al.* (2014) adverteixen que, amb freqüència, una característica diferenciadora de les víctimes de ciberassetjament entre iguals és que tendeixen a demanar manco ajuda que les víctimes de l'assetjament presencial. Però, a més, apunten que la sol·licitud d'ajuda tendeix a ser a través de la xarxa, associat a l'elevat nombre d'hores que passen connectats i rebutjant sol·licitar-la en un primer moment a pares i professors.

Autors com Del Rey, Casas i Ortega (2012) exposaran que podrà ser categoritzat com a assetjament tradicional indirecte, en què les úniques tres diferències establertes serien:

1. L'agressió pot donar-se en qualsevol moment perquè la xarxa és un canal obert.
2. És important valorar el nombre d'espectadors i el nombre de visualitzacions de l'agressió.
3. Poden donar-se casos en els quals no s'arribi a conèixer la identitat de l'agressor.

Sents dubte, la majoria d'autors assenyalen que apareix un rellevant solapament entre les agressions de l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals, de manera que els agressors que desenvolupen conductes d'assetjament acabaran també recorrent al ciberassetjament (Forssell, 2014). En concret, l'estudi de García-Fernández *et al.* (2016) manifesta que fins a un 28,9% de la mostra recollida manifestava haver exercit les dues formes de violència.

És summament rellevant recordar l'actual adquisició d'un doble rol, on els actuals agressors han estat o són també víctimes d'altres agressors (Viljoen, O'Neill i Sidhu, 2005). Concretament, a l'estudi de Smith *et al.* (2008) s'assenyala com entre un 30% i un 70% dels ciberagressors rebien anteriorment agressions tradicionals (assetjament) o, fins i tot, eren víctimes d'assetjament. Mendoza i Pedroza (2015) directament ho categoritzen com una modalitat d'assetjament, explicant quatre perfils:

1. L'agressor, qui exerceix l'agressió.
2. La víctima, qui rep l'agressió.
3. L'espectador, els iguals que perceben les agressions.
4. El doble rol, passant de víctima a agressor.

De manera que aquesta transformació és ja assumida com una constant dins les aules i implica un elevat risc que cada vegada aparegui un major nombre d'agressors. S'apunta a la revenja com a principal desencadenant de la conversió al rol d'agressor, però també es «justifica» la diversió o la possibilitat de poder ser acceptat dins el grup social com a aspectes explicatius de les agressions (García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz, 2016).

Associat a aquest aspecte, resultarà important identificar i tenir present l'edat o el període escolar en què es troba l'alumne, sent a l'etapa d'educació secundària on es desenvolupa un major accés i ús de les tecnologies i, per tant, on se'n possibilita un major ús violent (Garaigordobil, 2011; García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz, 2016). Garaigordobil (2011) exposarà que a Espanya s'identifica una relació curvilínia, veient-se incrementada la violència als cursos de 2n i de 3r d'educació secundària obligatòria (ESO), en incrementar, com s'ha exposat, l'accés a les TIC, i tornant a disminuir la prevalença a 4t d'ESO. Smith *et al.* (2008) registraren que els estudiants de major edat (més de 15 anys) eren més sovint els agressors a les xarxes en comparació als més joves (entre 10 i 14 anys). Seguint uns intervals similars, Jacobs *et al.* (2014) defensaren també que és a l'educació secundària (concretament els autors la situen entre els 12 i els 15 anys) quan es reagrupen, creant noves xarxes socials, però, sobretot, presentant una major predisposició per ser acceptats, per aprendre habilitats que els ajudin a l'establiment de les interaccions.

En canvi, quan s'aborda l'assetjament entre iguals, els intervals d'edat són més primerencs. Mateu-Martínez *et al.* (2013) informen de la importància de la intervenció a la infància, concretament apunten a les edats d'entre els 8 i els 12 anys. En canvi, també es poden trobar estudis més antics, com el de Smith *et al.* (2008), que apuntà a edats més tardanes, entre els 11 i els 16 anys.

S'apunta a una major tendència dels agressors tradicionals (assetjament entre iguals) a desenvolupar ciberassetjament, en permetre desenvolupar conductes que cara a cara no s'atrevirien a cometre. Per la qual cosa, l'assetjament podria considerar-se com un factor explicatiu del ciberassetjament, no obstant això, no es podria afirmar en cas invers.

1.4. El gènere com a factor diferenciador

Mentre alguns estudis apunten al fet que no es poden determinar diferències vinculades al gènere (Smith *et al.*, 2008), altres sí que especifiquen característiques diferenciadores en funció del gènere. En concret, s'apunta que les joves tendeixen a adquirir més rols de víctimes, mentre que els joves tendeixen a assumir més rols d'agressors (Garaigordobil, 2011; Kärnä *et al.*, 2011).

Les diferències radicaríen especialment en la tipologia del maltractament, de manera que les joves exerceixen amb major freqüència agressions verbals o emocionals i els joves, les agressions físiques (Vannini *et al.*, 2011; Viljoen, O'Neill i Sidhu, 2005). Aquesta darrera hipòtesi

també és defensada per Dooley, Pyzalski i Cross (2009), on exposen que els abusos són més freqüents per part dels joves (homes); no obstant això, les joves són més propenses a emprar les TIC. El major ús de les TIC, així com el caràcter d'anonimat i encobert, permet bascular les freqüències quan es tracta de ciberassetjament entre iguals, arribant a valors equitatius. Serà en la difusió de secrets on Dooley, Pyzalski i Cross (2009) exposaran que les joves són més propenses a realitzar-ho.

En canvi, Kärnä *et al.* (2011) evidencien diferències significatives quan s'aborda el gènere, exposant que la freqüència de conductes d'assetjament (tradicional) són més freqüents en al·lots que en al·lotes. Quan, a més, els joves pertanyen a minories, també apareixen diferències per gènere, registrant-se una major freqüència entre els homes (Pérez *et al.*, 2013).

Finalment, les conseqüències sempre seran elevades, però en el cas de les joves, Viljoen, O'Neill i Sidhu (2005) manifesten una elevada simptomatologia ansiosa-afectiva, consum de drogues i tendències suïcides.

2. ELS PROGRAMES ANTIASSETJAMENT ENTRE IGUALS BASATS EN L'EVIDÈNCIA

Els programes seleccionats en aquest capítol tenen una característica comuna i essencial: són programes basats en l'evidència (EBP). Com manifesten Del Rey, Casas i Ortega (2012) serà necessari validar l'eficàcia del programa assegurant resultats positius. És necessari, ja que estam abordant una problemàtica alarmant que, com s'ha mencionat anteriorment, pot afavorir tendències suïcides o múltiples conseqüències psicoemocionals a curt i llarg termini a les persones que ho sofreixen. Implementar un programa per prevenir situacions d'assetjament escolar i/o intervenir-hi implica alhora un cost econòmic, fet que també pot ajudar a justificar per què l'elecció de programes basats en l'evidència és el procediment més adequat.

Els EBP són definits per Axford, Elliot i Little (2012, p. 205) com «un paquet de pràctiques organitzades i diferenciades (a vegades anomenat manual o protocol) que serveix de guia i que explica què s'ha d'administrar, a qui, quan, on i com». Per reconèixer quins són efectius i en una fase de disseminació, la Society for Prevention Research publicà l'any 2015 les «Normes de comprovació científica de l'eficàcia, l'efectivitat i el seguiment de la investigació en ciències de la prevenció» (Gottfredson *et al.*, 2015), que actualitzen i revisen les ja publicades el 2005 (Flay *et al.*, 2005). Resumint, els estàndards que proposa són:

Estàndard d'eficàcia. Per determinar que a b la intervenció x és eficaç per produir resultats per a una població en temps t a l'establiment de s . Per a fer-ho: a) La intervenció ha de ser descrita a un nivell que permeti replicar-ho; b) La declaració de l'eficàcia sols pot ser d'acord amb els resultats mesurats i enregistrats; c) La teoria causal ha de ser testada; d) El disseny ha de disposar de, al manco, una condició control que no rebí la intervenció; e) L'anàlisi estadística s'ha de basar en el disseny i ha d'aspirar a produir una estimació estadísticament esbiaixada dels efectes relatius a la intervenció i una declaració estadística legítima de confiança en els resultats; f) Els resultats

han de ser reportats per a cada resultat esperat que s'ha mesurat a l'estudi de l'eficàcia, independentment de si són positius, no significatius o negatius.

Estàndards d'eficiència. Els principals són: a) Els manuals i, en el seu cas, la formació i assistència tècnica han d'estar fàcilment disponibles; b) El grau en què els resultats són generalitzables ha de ser avaluat; c) La població objectiu i l'entorn, així com el mètode per a la selecció de la mostra d'ambdues poblacions i dels ajustaments, han de ser clarament explicats, amb la intenció de poder descriure com aquesta mostra representa les poblacions específiques i els ajustaments que defineixen l'objectiu ampli de difusió futura; d) L'anàlisi estadística dels efectes dels subgrups s'ha de dur a terme per a cada subgrup important, i ha de determinar quins són efectes de la intervenció generalitzables; e) La intervenció ha d'implementar-se en les mateixes condicions, així com cabria esperar dins una comunitat i el reclutament, l'acceptació, el compliment i l'adherència i/o la participació de la població objectiu i subgrups d'interès en les activitats d'intervenció bàsiques han de ser mesurats i reportats; i f) Els efectes d'una intervenció han de ser importants; els informes d'avaluació han de reportar l'evidència de la importància de la pràctica.

Finalment, el darrer bloc sobre la difusió marca com a estàndards: a) Sols podran ser considerats Intervencions Basades en Evidència (EBI, en anglès) aquells que han complert tots els criteris d'eficàcia i efectivitat; b) A més de la informació de cost i seguiment de cost, s'ha d'incloure una anàlisi del seguiment de costos i de projeccions que han de ser viables a la pràctica i posats a disposició dels potencials implementadors; c) Estar preparat per a l'ampliació, és a dir, tenir disponibles els materials que especifiquen les activitats que s'han de dur a terme i els mètodes òptims de l'entrega, al mateix temps, per a la capacitació per a la implementació dels components bàsics de la intervenció, així com estar disponible l'assistència tècnica i l'avaluació de la fidelitat; i d) Disposar d'eines de supervisió de fidelitat.

Centrant-nos en els EBP vers l'assetjament entre iguals, cal citar com a antecedent el treball de Farrington i els seus col·laboradors el 2009. En aquest cas, comptabilitzaren un total de 622 programes que tenen com a objectiu aquest tema; no obstant això, sols 89 entraven a una primera revisió, dels quals 44 proporcionaven dades sobre l'efecte de l'abast de la intimidació o victimització. La metanàlisi feta demostrà que els EBP són eficaços per a disminuir la intimidació (20-23% de mitjana) i la victimització (17-20% de mitjana), sent els programes dirigits a cohort d'edat i els qui tenen present els companys els qui demostraren més efectes positius (Farrington *et al.*, 2009).

3. PRINCIPALS ELEMENTS DELS PROGRAMES ANTIASSETJAMENT ENTRE IGUALS BASATS EN L'EVIDÈNCIA

3.1. Descripció dels programes

Un cop feta la revisió sistemàtica, s'han seleccionat deu EBP. La revisió recull articles de diferents països (Espanya, Mèxic, Anglaterra, Xile, Finlàndia i Alemanya) (vegeu quadre 1). Com s'ha anat exposant anteriorment, existeixen múltiples diferències entre l'assetjament escolar i el ciberassetjament escolar, resultant essencial dividir aquells programes destinats a una modalitat d'agressió o a una

altra. En aquesta revisió, s'han enregistrat set programes dirigits a combatre l'assetjament escolar i quatre al ciberassetjament escolar (ConRed, Online Pestkoppentoppen, Vínculos i FearNot!). Cal especificar que el programa Vínculos de Pérez et al. (2013) s'enfocà a abordar les dues modalitats (vegeu quadre 1).

D'igual manera, resultarà rellevant distingir entre aquells programes que es basen en una prevenció universal (programes dirigits a prevenir l'assetjament escolar), prevenció selectiva (dirigits a col·lectius associats a factors de risc) i prevenció indicada (dirigits a disminuir o eradicar conductes d'abusos o a dotar d'habilitats i tècniques les víctimes). En concret, en aquesta revisió, cinc dels programes tenen una finalitat universal, tres es dirigeixen a una població associada a factors de risc i cinc dirigiran les seves intervencions a reduir possibles agressions o assetjaments escolars. Podem destacar el programa KiVa, que intervé tant en població universal com selectiva, adquirint modalitats de prevenció. En el cas del programa Recoleta en Buena, els autors marquen les tres tipologies de prevenció com a objectius del programa.

3.2. Característiques de la implementació

Sens dubte, el lloc d'implementació dels programes ha de ser (o hauria de venir coordinat) a través dels centres educatius, tal com ocorre en tots els estudis identificats, a excepció dels programes Online Pestkoppentoppen i FearNot!², en què s'implementaria a través de la xarxa directament amb les víctimes. Pérez et al. (2013) defensaran que la implementació dels programes a l'escola ha de ser un aspecte inamovible perquè és el més freqüent, establint fins i tot una diferenciació entre violència escolar (aquella que ocorre dins el centre educatiu) i violència cap a l'escola (referida a les agressions que es produeixen cap als docents, directius i/o béns materials).

Tal com s'exposa a l'apartat anterior, existeixen diferents opinions sobre si la intervenció més primerenca és eficaç o no. Les diferents metodologies i els enfocaments desenvolupats han suscitat diferents opinions sobre a quins intervals d'edat han de ser aplicats els programes, creant una opció tan àmplia que comprèn dels 4 als 19 anys. Es reconeixen intervencions com el programa PRIMCE, el Programa de intervenció cognitivo-conductual breu³ i el KiVa, que aposten per una prevenció en edats molt primerenques, començant a implementar-los als 6, 7 i 8 anys respectivament. La controvèrsia radica en si intervenir en edats primerenques o si fer-ho més endavant, quan adquireix una major significació per a ells el fet de pertànyer a un grup. S'establirà una conclusió compartida: les intervencions en prevenció primerenca són favorables en situacions d'assetjament tradicional, mentre que és més recomanable fer-ho en edats més tardanes (educació secundària) quan es tracta de ciberassetjament, perquè es vincula amb un major ús de les TIC. Concretament, a la revisió feta, un 40% de programes eren aplicats sols a educació primària, mentre que només un 20% es duen a terme a secundària. El 40% restant dels programes intervé tant a primària com a secundària. Resulta rellevant que tres dels quatre programes dirigits a combatre el ciberassetjament (Vínculos, ConRed i Online Pestkoppentoppen) s'implementen a secundària, en canvi FearNot! es dirigirà a escoles de primària. Probablement el motiu de la diferenciació es basa en l'intent de sensibilització mitjançant l'empatia, de valors antiassetjament i d'intolerància a l'agressió.

² No obstant això, s'emmarquen en el context escolar.

³ Es tracta del programa de Mateu-Martínez et al. (2013).

QUADRE I. EBP SOBRE L'ASSETJAMENT ESCOLAR I EL CIBERASSETJAMENT ESCOLAR

Nom del programa	Autors	Modalitat		Tipologia d'actuació			Destinataris	Àmbit d'aplicació
		Assej.	Ciber.	PU	PS	PI		
Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. SAVE	Ortega i Del Rey (2001)	X			X		Alumnes principalment, pares, professors i altres responsables del centre educatiu	Escola
Programa de Prevenció de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	X		X			Alumnes	Escola
Programa antibullying KiVa	Kärnä et al. (2011)	X		X	X		Alumnes. Formació a professors per a prevenir i intervenir. Informar pares	Escola
FearNot!	Vannini et al. (2011)		X	X			Víctimes de ciberassetjament	Internet
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	X		X	X	X	Alumnes, pares, centre escolar i comunitat	Escola
Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)		X			X	Alumnes principalment, pares i professors	Escola
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez et al. (2013)	X		X			Alumnes	Escola
Programa Vínculos	Pérez et al. (2013)	X	X			X	Alumnes, pares, centre educatiu (Comitè anti-bullying, professors)	Escola
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)	Jacobs et al. (2014)		X			X	Víctimes de ciberassetjament	Internet
Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE)	Mendoza i Pedroza (2015)	X				X	Alumnes i professors	Escola

PU:prevenció universal; PS:prevenció selectiva; PI:prevenció indicada

Font:Elaboració pròpia a partir dels programes seleccionats.

Respecte al gènere, únicament dos programes fan diferenciacions: el programa Vínculos sols es dirigeix a al·lotes i el programa FearNot! crearà diferents escenaris i visualitzarà tipologies d'agressions variades en funció del gènere. En aquest cas, els autors de FearNot! estableixen diferenciacions perquè es demostra que les joves perpetuen agressions més indirectes i els joves més directes, tal com s'ha exposat anteriorment.

3.3. Models teòrics i tècniques emprades

S'identificaran diferents models teòrics en els quals es fonamenten les actuacions o els programes. Predominen models ecològics, des dels quals s'estableixen les principals actuacions a un centre de referència (escola), però s'intervé en diferents nivells perquè fan esment als pares, professors i estudiants i, per tant, intenten extrapolar els resultats també a altres esferes fora de les aules (Del Rey, Casas i Ortega, 2012). Per una altra banda, el programa KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) té una pronunciada influència del model de l'aprenentatge social de Bandura. En aquest cas, té com a eix central que dirigeix les actuacions als espectadors, als companys de l'aula fomentat la intolerància cap a l'agressió, eradicant l'esforç social cap a l'agressor i dotant-los d'habilitats socials de suport a la víctima. Però, al mateix temps, juga un paper essencial el concepte d'empatia i de comprensió a la majoria de programes. Concretament, el programa FearNot! es basarà en la teoria de la ment, atribuint a l'adquisició de la capacitat empàtica gran part de l'eficàcia del programa.

De la mateixa manera, es recullen tres destinataris principals d'actuació: els alumnes, els pares i l'escola (vegeu quadre I). Podem destacar que el programa Recoleta en Buena també treballa en l'àmbit comunitari, on, segons l'autor, allò rellevant serà el desenvolupament de normes de convivència i l'enfortiment d'aliances de feina.

Finalment, cal fer menció de les eines o tècniques predominants en el desenvolupament dels programes antiassetjament o d'intervenció. Entre aquestes, en l'àmbit de centre escolar, cal destacar aquelles que es dirigeixen a donar activitats explícites als professors per a desenvolupar un aprenentatge cooperatiu, de valors i d'actituds positives a l'aula i normes socials i, per tant, una intolerància a la violència (Kärnä *et al.*, 2011; Mendoza i Pedroza, 2015; Pérez *et al.*, 2013). Com a estratègies desenvolupades cap a l'alumne, el suport cap a les víctimes, fomentant l'empatia i les conductes prosocials, també són elements comuns i essencials (Kärnä *et al.*, 2011; Mateu-Martínez *et al.*, 2013; Mendoza i Pedroza, 2015; Valera, 2011). Resulta interessant especificar que per tal que l'empatia sigui eficaç, s'han de distingir i abordar els dos components vinculats: el cognitiu (comprendre què és un abús i com ho experimenta la víctima) i l'afectiu (ser capaç de posar-se en el seu lloc i comprendre els seus sentiments) (Vannini *et al.*, 2011). De fet, KiVa, Vínculos, Recoleta en Buena i FearNot! basen part dels seus objectius en aquestes dues finalitats. En el programa Vínculos s'atorguen xapes a al·lotes que adquireixen un rol de representants (o vigilants) del bon tracte dins dels centres escolars, les quals també són potencialment reforçades pels seus professors. Com manifesten Vannini *et al.* (2011), el paper assumit pels companys és fonamental per a convertir-se en un factor de risc o de protecció (prevenint l'agressió).

QUADRE 2. LLOC, CICLE EDUCATIU I EDATS D'APLICACIÓ DELS EBP

Nom del programa	Autors	Lloc	Cicle educatiu		Intervals d'edat
			EP	ESO	
Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE)	Ortega i Del Rey (2001)	Sevilla (Espanya)	X	X	8-18 anys
Programa de Prevención de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	Noruega	X		Graus 5, 6 i 7.
Programa antibullying KiVa	Kärnä et al. (2011)	Finlàndia	X	X	Graus 1-3 (7-9 anys) Graus 4-6 (10-12 anys) Graus 7-9 (13-15 anys)
FearNot!	Vannini et al. (2011)	Anglaterra i Alemanya	X		7-11 anys
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	Xile	X	X	Entre grau 5 bàsic i 4 mitjà
Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)	Còrdova (Espanya)		X	11-19 anys
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez et al. (2013)	Eix (Espanya)	X		8-12 anys
Programa Vínculos	Pérez et al. (2013)	Xile	X	X	9-18 anys
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)	Jacobs et al. (2014)	Països Baixos		X	12-15 anys
Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE)	Mendoza i Pedroza (2015)	Mèxic	X		6-13 anys

EP: educació primària; ESO: educació secundària obligatòria

Font: Elaboració pròpia a partir dels programes seleccionats.

En l'àmbit individual i aplicades directament als alumnes, s'han de destacar les següents eines essencials: aquelles destinades al control de l'activitat fisiològica (respiració, relaxació muscular progressiva) i d'autocontrol (Mateu-Martínez *et al.*, 2013; Mendoza i Pedroza, 2015), entrenament en habilitats socials i resolució de problemes (Mendoza i Pedroza, 2015; Pérez *et al.*, 2013; Valera, 2011) i la re-estructuració cognitiva (Mateu-Martínez *et al.*, 2013). En alguns casos, com el programa de Varela (2011), es proposen actuacions personalitzades per a cada víctima. Cal emfatitzar que també en alguns programes apareixen objectius complementaris, com la disminució a l'addició a les xarxes socials (Del Rey, Casas i Ortega, 2012), de patologies o d'absentisme escolar.

En el programa KiVa seran els alumnes sobre els quals s'intervindrà directament, però també s'instrueix els docents sobre pautes a seguir i s'informa els pares. Mendoza i Pedroza (2015), mitjançant el programa PRIMCE, defensaran que la formació específica dels docents possibilitarà adquirir una major eficàcia que els programes basats únicament a capacitar els alumnes. Per últim, dels estudis identificats, cinc també intervindran sobre els pares; la finalitat serà informar, dotar d'habilitats de protecció i disminuir el bot digital existent entre fills i pares per a possibilitar un major control parental de conductes de risc (Del Rey, Casas i Ortega, 2012).

3.4. Metodologia

Cal recordar en aquest moment alguns dels criteris que determinen que un programa està basat en evidències. En aquest sentit, la majoria inclouen una avaluació pre i posttest (ConRed, SAVE, KiVa, Programa de intervenció cognitivaconductual breu, PRIMCE, Vínculos, FearNot! i Recoleta en Buena). Aquest darrer incorpora també un pre-post i un preexperimental ja que no va incloure grup control. La majoria disposen també d'un disseny quasi experimental (ConRed, Programa de intervenció cognitiva-conductual breu, PRIMCE i FearNot!)

Certament, els resultats han de ser demostrables i replicables, per això la majoria de programes basats en evidència vers l'assetjament escolar treballen amb un nombre elevat per a configurar la mostra, a més, també del perfil d'aquests. Dels 10 programes seleccionats, el que notifica la mostra més elevada és el programa KiVa (Kärnä *et al.*, 2011), amb una mostra experimental de 4.201 alumnes i 3.965 alumnat control de 78 escoles. El projecte SAVE (Ortega i Del Rey, 2001) incorpora no sols una mostra d'alumnes propera als 5.000 (4.919), sinó que també avalua a través del professorat (303) de 25 escoles associades a contextos d'alt risc. FearNot! (Vannini *et al.*, 2011) treballà amb una mostra de 1.186 alumnes de 22 aules. Propers a una mostra de mil alumnes es troba també el programa Recoleta en Buena (Varela, 2011) amb 1.230 alumnes de dos cursos i ConRed (Del Rey, Casas i Ortega, 2012) amb 893 alumnes de 3 centres escolars. Finalment, el programa de Mateu-Martínez treballà amb una mostra de 94 alumnes (27 grup control i 67 grup experimental) i PRIMCE es decantà per una mostra més definida: 28 alumnes amb perfil de víctima i 28 amb perfil d'alumnat agressor.

QUADRE 3. MOSTRES DELS EBP

Nom del programa	Autors	Mostra
Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)	Alumnes: 893 Centres escolars: 3
Programa de Prevención de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	Alumnes: ⁴ 2.400 Centres escolars: 11
Online Pestkoppentoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)	Jacobs <i>et al.</i> (2014)	Alumnes: d'entre 12-15 anys que comencen secundària
Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE)	Ortega i Del Rey (2001)	Alumnes: 4.919 Professors: 303 Escoles: 25 de barris marginals
KiVa Antibullying Program	Kärnä <i>et al.</i> (2011)	Alumnes: 8.166 (4.210 grup experimental) Escoles: 78
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez <i>et al.</i> (2013)	Alumnes: 94 (67 grup experimental)
PRIMCE - Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar	Mendoza i Pedroza (2015)	Alumnes: 56 (28 víctimes i 28 agressors)
Programa Vínculos	Pérez <i>et al.</i> (2013)	Alumnes: 320
FearNot!	Vannini <i>et al.</i> (2011)	Alumnes: 1.186 Centres escolars: 22
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	Alumnes: 1.230

3.5. Àmbit d'actuació

Dels deu programes seleccionats, tots treballen directament des de l'escola, lloc on els estudis des dels seus inicis marquen com el lloc on més possibilitats hi ha que aparegui la situació d'assetjament escolar. En aquest sentit, cal aclarir que és possible que aquesta prevalença vengui marcada no sols pel nombre d'hores i d'interaccions que un menor pot arribar a fer en el context institucional educatiu, sinó pel fet que són pocs els estudis que poden reportar situacions d'assetjament escolar en contextos educatius informals (com ara clubs d'esplai o entitats esportives); no obstant això, cal assenyalar que sí, que l'assetjament entre menors és també possible en aquests contextos, on possiblement sigui més difícil no sols la detecció sinó també la intervenció si no es compta, entre d'altres, amb eines professionals per a fer-ho.

Els dos que treballen de forma més genèrica centrats a Internet són els programes FearNot! (Vannini *et al.*, 2011) i Online Pestkoppentoppen (Stop Bullies Online) (Jacobs *et al.*, 2014). Cal tenir present que ambdós se centren en el ciberassetjament. El primer dedicat a prevenció universal mentre que el segon, a prevenció indicada o intervenció.

Sols el programa Vínculos (Pérez *et al.*, 2013) treballa de forma conjunta l'assetjament i el ciberassetjament, fent prevenció indicada, mentre que els altres seleccionats, a excepció dels dos comentats anteriorment, només treballen l'assetjament escolar.

⁴ L'article recull també altres aplicacions basades en l'adaptació cultural. Aquí sols es reflecteix la mostra de l'aplicació original.

Dels nou programes revisats, la majoria se centren a ser preventius a nivell primari (prevenció universal) o be prevenció terciària (intervenció un cop detectada la situació d'assetjament entre iguals). Així, el programa d'OBPP (Olweus i Limber, 2010) i el Programa de Intervenció cognitiva-conductual breu (Mateu-Martínez *et al.*, 2013) treballen en prevenció universal; pel que fa al ciberassetjament és el programa FearNot! el que treballa en població universal (Vannini *et al.*, 2011). Únicament el programa SAVE Ortega i Del Rey (2001) es dedica a la població selectiva, mentre que ConRed (Del Rey, Casas i Ortega, 2012), Vínculos (Pérez *et al.*, 2013), Stop Bullies Online (Jacobs *et al.*, 2014) i PRIMCE (Mendoza i Pedroza, 2015) treballen en prevenció indicada (intervenció). KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) i el programa Recoleta en Buena (Varela, 2011) obren la possibilitat a treballar en prevenció universal, selectiva (KiVa) i indicada (Varela, 2011).

QUADRE 4. PRINCIPALS OBJECTIUS DELS EBP

Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir la implicació del fenomen de ciberassetjament. 2. Disminuir l'ús excessiu del risc d'addició. 3. Ajustar la percepció sobre el control de la informació personal bolcada a les xarxes socials.
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/ Stop Online Bullies)	Jacobs <i>et al.</i> (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuir el nombre de víctimes de ciberassetjament. 2. Disminuir la simptomatologia depressiva i ansiosa. 3. Treballar els comportaments desafiants negatius. 4. Disminuir l'absentisme escolar.
Programa de Prevenció de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reduir les situacions d'assetjament escolar, 2. Prevenir l'aparició d'altres problemes d'assetjament i, en general, 3. Millorar les relacions entre iguals a l'escola
Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE)	Ortega i Del Rey (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre les emocions. 2. Establir relacions interpersonals basades en la cooperació i el diàleg.
KiVa Antibullying Program	Kärnä <i>et al.</i> (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear intolerància cap a l'agressió per part dels companys de l'escola. 2. Fomentar l'empatia i habilitats als companys per donar suport a la víctima.
Programa de Intervenció cognitiva-conductual breu	Mateu-Martínez <i>et al.</i> (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millorar les relacions socials entre iguals. 2. Evitar el rebuig social. 3. Prevenir patologies associades al rebuig social.
Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE)	Mendoza i Pedroza (2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuir el comportament disruptiu i els abusos.
Programa Vínculos	Pérez <i>et al.</i> (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenir sobre les conductes d'assetjament fomentat que es delatin els abusos a les víctimes. 2. Fomentar clima cooperatiu a partir de normes de convivència i conductes prosocials.
FearNot!	Vannini <i>et al.</i> (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir empatia cap a la víctima, a través, del joc virtual.
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoure normes de convivència, habilitats socials i major supervisió de l'espai físic del centre escolar (nivell escolar). 2. Ensenyar i reforçar les normes del centre (nivell aula). 3. Treballar problemes de conducta complexos (nivell individual). 4. Fomentar normes de convivència i enfortiment d'aliances (nivell familiar i comunitat).

Font: elaboració pròpia a partir dels programes analitzats.

4. CONCLUSIONS I PROPOSTES

Al llarg del capítol descrit hem tengut present **la justificació de la implantació de programes basats en l'evidència** per a poder incorporar una prevenció o intervenció efectiva vers l'assetjament escolar. Cert és que hi ha determinats desavantatges que poden convertir-se en impediments, a priori, de la seva implementació, com ara el cost que pot suposar l'avaluació de cara a demostrar resultats o el fet de poder disposar de forma quasi immediata de recursos materials (guies, protocols...) i personals (equip de suport o formació dels formadors); no obstant això, els resultats dels 10 programes analitzats justifiquen que per a reduir la intimidació i la victimització els programes han de ser dissenyats i provats a partir dels elements claus dels programes i dels components d'avaluació (Farrington, 2009).

Cert és que alguns dels programes analitzats s'han basat en població espanyola, però d'altres, com el d'Olweus i Limber (2010) o el ja famós KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) necessitarien una correcta adaptació cultural per a poder implementar-se amb el mateix èxit que han obtingut. L'**adaptació cultural**, doncs, es converteix en un element clau. En aquest sentit, Kumpfer, Xie i O'Driscoll (2012) ja argumentaven la necessitat de poder generalitzar els programes a través d'una validació cultural, una acció totalment necessària per a la intervenció basada en l'evidència. Cert és, emperò, que el límit entre la fidelitat i l'adaptació no és una línia clarament delimitada que cal ser afrontada (Ferrer-Wreder, Sundell, Shahram i Mansoori, 2012). El treball d'Orte i Amer (2014) fa en aquest sentit una revisió sistemàtica sobre els principals programes basats en l'evidència, principalment, d'origen americà adaptats al context europeu.

Un cop descrita la necessitat de l'adaptació cultural, cal centrar-nos en els elements principals que els programes basats en l'evidència han anat marcant com a eixos principals per a abordar (prevenir i intervenir) en situacions d'assetjament escolar.

Un dels temes que cal destacar és la necessitat de **mantenir la investigació vers l'assetjament escolar**; els temps canvien, la societat canvia i el perfil d'assetjament escolar que es va analitzar ara fa 20 anys als primers estudis sobre aquest fenomen en l'àmbit estatal possiblement res tenen a veure amb el perfil actual. Com a exemple, els canvis en el perfil de menors agressors (tal com es pot comprovar a capítols posteriors), especialment al ciberassetjament escolar o la necessitat d'incorporar les TIC no sols com un mitjà per a possibilitar situacions d'assetjament, sinó també com a possibilitadores de comunicar possibles situacions d'assetjament escolar (Jacobs *et al.*, 2014; Vannini *et al.*, 2011).

Difícilment es podrà intervenir en situacions d'assetjament escolar si no es disposa d'un **marc legislatiu coherent i estable**, que marqui unes línies clares a seguir vers la prevenció i intervenció en situacions d'assetjament escolar. En aquest sentit, a Balears, cal citar no sols els plans de convivència. Aquest document d'obligada creació als centres escolars a partir del Reial decret 112/2006 ja menciona a l'article 2 la necessitat no només de poder fomentar la convivència escolar o facilitar la prevenció de conductes contràries a la convivència escolar, sinó que, ja de forma explícita, es planteja com a tercera finalitat la resolució de situacions conflictives (com pot ser l'assetjament escolar). Complementari a aquest RD, el RD 121/2010 classifica a l'apartat d) de l'article 57 l'assetjament escolar com una conducta greument perjudicial per a la convivència.

Finalment, cal destacar el paper de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar com a assessor i suport als centres per a l'elaboració de plans i actuacions destinats a la convivència escolar, entre d'altres. Cal, també, destacar la creació en aquest darrer any per part d'aquesta institució del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (també descrit en capítols posteriors).

Fent un breu resum dels principals eixos que han anat apareixent als deu programes analitzats, és important destacar la **potencialitat dels iguals**, dels companys, dels amics. Tenim clar que els principals programes analitzats se centren en la pre i l'adolescència, un moment evolutiu en què els iguals tenen una importància cabdal i, sovint, es converteixen en referents. Per això un element clau és quin grau d'acceptació social té la víctima i l'agressor en la situació d'assetjament escolar. Ha quedat demostrat amb els principals objectius dels programes analitzats; a manera d'exemple, el programa KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) treballa amb crear intolerància cap a l'agressió, fomentant empatia i habilitats als espectadors per a donar suport a la víctima; el programa SAVE (Ortega i Del Rey, 2001) treballa l'establiment de relacions interpersonals basades en la cooperació i el diàleg, o el programa FearNot! (Vannini *et al.*, 2011) se centra en l'empatia cap a la víctima a través, aquest cop, del joc virtual (cal recordar que se centra en situacions de ciberassetjament).

Està clar que **l'empatia** és un element clau i recurrent al llarg de tots els programes; i no sols amb els companys-iguals, sinó especialment important és el treball amb l'agressor, el qual s'hauria de centrar no només en la conscienciació de la gravetat de la situació sinó també en l'educació vers a un model de conducta prosocial. Les habilitats socials amb la víctima seran també claus.

El debat vers l'impacte real d'un programa de **prevenció universal** és possiblement un dels majors impediments per a poder dur-los a terme de manera més generalitzada, tot i que és possible poder anar treballant, passa a passa, vers aquests elements claus descrits, per exemple, a través de programes d'educació emocional, d'entrenament d'habilitats socials, d'estratègies didàctiques participatives i de gestió de conflictes en què són els mateixos alumnes els qui generen solucions. Al llarg del capítol s'ha analitzat la importància de la prevenció primerenca a primeres edats (assetjament escolar) o a partir de secundària (ciberassetjament), així com la necessitat de poder tenir en compte la variable de gènere i les eines específiques per alumnat, professorat i famílies. La formació contínua del professorat i la vinculació amb la **família** seran també elements claus. Cal recordar que programes com KiVa incorporen formació a pares i professorat per prevenir i intervenir; SAVE (Ortega i Del Rey, 2011) també incorpora pares i professors, igual que el programa Vínculos (Pérez *et al.*, 2013), el qual crea un «comitè *antibullying*». En aquest sentit, alguns eixos claus seran la participació de les famílies a les escoles, la comunicació bidireccional entre les dues institucions o la formació tenint present possibles signes d'advertència o factors de risc.

A l'hora **d'intervenir**, les línies iniciades en la prevenció cal mantenir-les, com ara la creació d'un vincle segur (a través d'habilitats socials i educació emocional), establir límits i expectatives clares o involucrar-se en la vida escolar del fill (família), dur a terme accions clares, honestes i directes amb un breu espai de temps (institució escolar).⁵

⁵ A més de la recomanació de la lectura dels articles referents dels deu programes seleccionats, aconsellem també la lectura del capítol dedicat al Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears.

Finalment, destacam la necessitat de **disseminar** de forma correcta a partir dels estàndards marcats en els programes basats en l'evidència: moltes poden ser les iniciatives que, si bé en un primer moment no estan dissenyades amb els estàndards de programes basats en l'evidència, aquests poden, progressivament, anar complint-los per a ser-ho. També és important poder disseminar de forma correcta els programes basats en l'evidència, de cara a ser un far per aquells contextos educatius on sí que es vulgui intervenir (o fins i tot prevenir) una situació d'assetjament escolar i no es tengui cap referent clau.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Axford, N., Elliott, D. S. i Little, M. (2012). Blueprints para Europa: promoviendo programas basados en la evidencia en los servicios de atención a la infancia. *Psychosocial Intervention*, 21 (2), 205-214.
- Del Rey, R., Casas, J.A. i Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39 (20), 129-138. DOI: 10.3916/C39-2012-03-03.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J. i Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217 (4), 182-188. DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.182.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. i Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18 (1), 73-89.
- Farrington, D. P. i Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1-147. DOI: 10.4073/crs.2009.6.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S. i Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6, 151-175. DOI: 10.1007/s1121-005-5553-y.
- Ferrer-Wreder, L., Sundell, K. i Mansoor, S. (2012). Tinkering with Perfection: Theory Development in the Intervention Cultural Adaptation Field Child Youth. *Care Forum*, 41, 149-171.
- Forssell, R. (2014). Exploring cyberbullying and face-to-face bullying in working life e Prevalence, targets and expressions. *Computers in Human Behavior*, 58, 454-460. DOI: 10.1016/j.chb.2016.01.003.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. i Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 49-61.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. H., Sandler, I. N. i Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16 (7), 893-926. DOI 10.1007/s1121-015-0555-x.
- Jacobs, N., Völlink, T., Dehue, F. i Lechner, L. (2014). Online Pestkoppenstoppen: systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC Public Health*, 1396 (14), 1-16. DOI: 10.1186/1471-2458-14-396.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. i Samivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82 (1), 311-330. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.

Kumpfer, K. L., Xie, J. i O'Driscoll, R. (2012). Effectiveness of a Culturally Adapted Strengthening Families Program 12-16 Years for High-Risk Irish Families. *Child Youth Care Forum*, 41, 173-195.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M^a. I., Espada, J. P., Carballo, J. L. i Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31 (2), 187-195. DOI: 10.4067/S0718-48082013000200005.

Mendoza, B. i Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (2), 1947-1959. DOI: 10.1016/S2007-4719(15)30015-6.

Olweus, D. (1993). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.

Olweus, D. i Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. Dins S. R. Jimerson, S. M. Swearer i D. L. Espelage (ed.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (p. 377-402). Nova York: Routledge.

Orte, C. i Amer, J. (2014). Cultural adaptations of the Strengthening Families Program in Europe. An example of an evidence-based family education program [Las adaptaciones culturales del Strengthening Families Program en Europa. Un ejemplo de programa de educación familiar basado en evidencia]. *ESE – Estudios Sobre Educación*, 26, 175-195.

Ortega, R. i Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de educación*, 324, 253-270.

Pérez, J., Astudillo, J., Varela, J. i Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 163-172. DOI: 10.1590/S1413-85572013000100017.

Reial decret 112/2006, de 29 de desembre, de qualitat de la convivència en els centres sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma de les Illes Balears. BOIB 30/12/06 núm. 189.

Reial decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. BOIB 23/12/2010 núm. 87.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. i Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., Dautenhahn, K., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., Aylett, R. i Schneider, W. (2011). Fear Not!: A Computer-Based Anti-Bullying Programme Designed to Foster Peer Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 26 (1), 21-44. DOI: 10.1007/s10212-010-0035-4.

Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *PSYKHE*, 20 (2), 65-78. DOI: 10.4067/S0718-22282011000200006.

Viljoen, J. L., O'Neill, M. L. i Sidhu, A. (2005). Bullying Behaviors in Female and Male Adolescent Offenders: Prevalence, Types, and Association With Psychosocial Adjustment. *Aggressive Behaviour*, 31 (6), 521-536. DOI: 10.1002/ab.20036.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.