



ANÁLISIS PSICOSOCIAL DEL CIBERBULLYING: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN MORAL

José María Avilés Martínez

Doctor en Psicología por la Universidad de Valladolid

En el artículo se revisan los procesos que se dan en el ciberbullying en los planos interpersonal, intrapersonal, grupal y contextual, analizando los componentes más significativos en los perfiles de sus participantes. Por otra parte, se relacionan con los valores morales que ponen en juego. Por ello, se destacan las condiciones educativas que favorecen tareas de prevención e intervención en el ciberbullying por la comunidad educativa. Igualmente se sugieren líneas de trabajo para tratar los contenidos de la educación moral por parte de los agentes educativos para erradicar estas conductas.

Palabras Clave: Ciberbullying, Educación moral, Prevención, Internet, Educación en valores.

The paper revises the processes that take place in cyberbullying at the interpersonal, intrapersonal, group and contextual levels, analyzing the most significant components in the profiles of participants of cyberbullying. Moreover, these situations are related to the moral values that may arise. Thus, educational conditions that favour prevention and intervention tasks in cyberbullying by the educational community are highlighted. Lines of work to approach the necessary moral education issues needed by educational agents to eradicate these behaviours are also suggested.

Key words: Cyberbullying, Moral education, Prevention, Internet, Values education.

El maltrato entre iguales a través de los dispositivos móviles o Internet (*ciberbullying*) se ha convertido en un problema complejo entre nuestros adolescentes, que suele tener repercusiones indeseables en la convivencia escolar.

Las bases comunes entre *bullying* y *ciberbullying* son como caras de una moneda que comparten componentes básicos del maltrato entre iguales (Olweus, 1998; Ortega, 1992). Son el mismo fenómeno metamorfoseado, que en el *ciberbullying* muestra el ejercicio del abuso con tecnologías como los dispositivos móviles e Internet, a través de sus múltiples modalidades. Ello no debe impedir descubrir los componentes comunes y pormenorizar los específicos, que sin duda existen y marcan las consecuencias que provocan. Las tareas de prevención e intervención en la comunidad educativa habrán de dirigirse a analizar esos componentes comunes como los identitarios del maltrato entre iguales y a encarar los propios del *ciberbullying* con medidas efectivas en el contexto en que sucede.

En este artículo se desmenuzan las especificidades del *ciberbullying* y se realzan los procesos básicos que tiene en común con el *bullying* tradicional como forma de maltrato. Por otra parte, se señalan líneas de trabajo para encarar educativamente la interiorización de pautas morales en la interacción virtual con los iguales y para mediar en el proceso de construcción de estructuras hacia la autonomía moral (Kolhberg y Kramer, 1969).

Las actuaciones de acoso contra los iguales, ya sea de forma directa y presencial como de forma distanciada a través de dispositivos móviles y espacios virtuales, pretenden socavar la dignidad de sus destinatarios, las víctimas. La mayoría participan de intención y de recurrencia y visualizan la distancia de poder que hay entre quienes agreden y quienes son maltratados. En su justificación están desprovistas de argumentación admisible y cargadas de gratuidad y de juicios morales inaceptables. La manifestación de estas conductas es exponente de una carencia de prisma moral que las oriente. Quien las practica no recuerda, ni posee, ni construye referentes morales adecuados para tomar conciencia, y termina echando mano de otros. Suele ignorar los que le ajustan a la norma social y moral. No cumple ni la premisa de 'deber hacer' -moral- ni la de 'querer hacer' -ética- (Tognetta, 2009), y orienta su conducta hacia lo negativo e indeseado, hacia la agresión y el abuso. De ahí su intensa relación con los procesos de desarrollo moral y la necesidad de prevención e intervención educativas.

En el *ciberbullying* los distintos perfiles implicados revelan su grado de desarrollo moral en los razonamientos morales que ponen en juego y las conductas morales que practican, así como en los vínculos que esamban esos dos extremos al mostrar su identidad moral en un contexto de valores sociales. Esto se pone de manifiesto en el posicionamiento, la toma de decisiones y las emociones de cada perfil en las dinámicas de ciberacoso, sean víctimas, agresores o testigos. Cuando agreden a



alguien que saben que es más débil, cuando se suman a los ataques del abusón, en caso de que defiendan a la víctima aun poniéndose en riesgo ellos mismos, o cuando no son capaces de oponerse al agresor aunque saben que deberían hacerlo.

La intervención educativa, por tanto, debe situar en un punto central estos aspectos si quiere abordar lo más nuclear del maltrato entre iguales y atacarlo así en su raíz, más allá de que puedan ser necesarias otras ejecuciones dependiendo de los casos y la tipología del maltrato. La educación moral y su práctica en terrenos como el cognitivo (juicios morales), el emocional (emociones morales) y el conductual (conducta moral) deben constituir los contenidos básicos que cualquier programa escolar que aborde el maltrato entre iguales tiene que saber transmitir y gestionar, haciendo al alumnado el protagonista en ese proceso. Los casos de *ciberbullying* aportarán a esas situaciones especificidades (Avilés, 2009 y 2010), que complejizan y diversifican su abordaje y desarrollo, y que serán objeto de análisis aquí.

El *ciberbullying* como modalidad de maltrato entre iguales a través de los dispositivos móviles y de Internet, aporta a ese constructo connotaciones particulares en su desarrollo y consecuencias para cada uno de los perfiles participantes.

Quienes sufren ciberacoso constituyen blancos más amplios ante los ataques del agresor. El medio a través del que se transmiten los ataques facilita su disponibilidad espaciotemporal. Están localizados siempre a través de su e-mail o buzón de voz. Su sufrimiento se agranda. Las estrategias de control, evitación y/o evasión son más limitadas que en el presencial.

Al contrario, los agresores disponen de más ventaja, ya que no tienen que exponerse como en el *bullying* tradicional y tienen más ocasiones para plasmar sus agresiones, que suelen adoptar formas más elaboradas y frecuentemente más dañinas.

Otro punto de inflexión entre *ciberbullying* y *bullying* tradicional es el contexto de desarrollo respectivo. El medio virtual facilita la generalización del daño, su permanencia y la ampliación de audiencia. Incluso, rebaja la exigencia de posicionamiento moral a los espectadores, facilitándoles la desinhibición ante los ataques, al evitarles el *feedback* de sufrimiento de la víctima, que se configura como diana invisible de las agresiones.

Por otra parte, la relación que el profesorado establece con los agresores en el ciberacoso también difiere. Los ciberacosadores pueden llegar a tener una relación con sus docentes aparentemente buena y pasar más desapercibidos que quienes son agresores presenciales, tradicionalmente en papeles conflictivos e indiscipli-

nados (Olweus, 1998). Al contrario, pueden llegar a obtener éxito escolar (Avilés, 2010), otro dato de contraste.

Así, a los adultos nos resulta más difícil detectar el acoso virtual. Esto y las dificultades tecnológicas para establecer vínculos causales y de responsabilidad, como reunir las pruebas inculpatorias directas, ponen en cuestión el desarrollo moral de muchos estudiantes a la hora de reconocer ante los adultos su participación como actores en un caso de *ciberbullying*.

Sin duda, estas diferencias entre *ciberbullying* y *bullying* presencial orientan las líneas de prevención e intervención para la educación moral del alumnado en cada caso y modulan las consecuencias que provocan en los participantes. Consecuencias que a continuación señalaremos a partir del análisis de los componentes específicos que se producen en el ciberacoso.

COMPONENTES DEL CIBERBULLYING

En la identificación de los componentes del *ciberbullying* indicamos cuatro campos de análisis: el interpersonal, el intrapersonal, el intergrupalo y el contextual. En ellos reconocemos procesos que suceden en el *ciberbullying*, algunos comunes al *bullying* presencial.

Entendemos por componentes (Avilés y Alonso, 2008) los procesos identificativos e inherentes a la conducta que observamos y que la sostienen. Los componentes son constantes, sustanciales y constitutivos y están subyacentes en las diversas formas en que una conducta puede mostrarse. Por ello, son indicadores y referencias en las que los agentes educativos deben apoyarse para la identificación, evaluación, prevención e intervención de las conductas de acoso.

Plano interpersonal

Son procesos que suceden entre individuos a partir de las relaciones que se establecen entre ellos. En el *ciberbullying* se escenifican en quien ejerce el maltrato y quien lo recibe. Este plano muestra indicadores en tres vertientes de interacción: el ejercicio del poder, los niveles de seguridad y el grado de control que manifiestan los personajes participantes (ver Figura 1).

Ejercicio del poder: Dominio – Sumisión

En el *ciberbullying* el agresor se cree en una posición de poder y lo ejerce con suficiencia sobre quien considera que es víctima. Juicio moral y conducta moral van de la mano. Justifica el ejercicio de poder abusivo y cree a la víctima inferior. El contexto en el que producen las agresiones y la distancia que existe entre el origen y destino de las mismas, favorece que el desequilibrio de po-



der entre agresor y víctima ofrezca peculiaridades, menor posibilidad de escape, mayor anonimato y, en ocasiones, conocimiento tecnológico (Smith, Salmivalli y Cowie, en prensa). Quien ejerce el maltrato ante la comunidad virtual posee un ‘poder’ para hacerlo. Reside en él, en el grupo que acepta la debilidad de la víctima (atmósfera moral del grupo), en el contexto de invisibilidad, y en la posición de desprotección de la víctima, que se ve descolocada y confundida.

Sin embargo, en ocasiones, las condiciones contextuales también favorecen que sujetos víctimas, que no responderían en una situación de *bullying* presencial, lo hagan en el plano virtual. Escudadas también en la distancia que proporcionan las redes, algunas víctimas están más respaldadas para reaccionar agresivamente y responder al agresor desafiando su poder, aunque obtengan más presión y victimización. Esto suele agravar su posición y escalar las agresiones.

El desequilibrio suele ser social, psicológico y/o tecnológico.

Nivel de seguridad: Exposición – Accesibilidad

También hay desequilibrio de seguridad entre víctima y agresor, que se manifiesta en la dimensión exposición-accesibilidad. Los niveles de seguridad afectan a víctima y a agresor, agrandando el desequilibrio entre ambos. El agresor obtiene ‘más por menos’. El entorno virtual del *ciberbullying* reduce el nivel de exposición del agresor al atacar, y maximiza hasta el extremo la accesibilidad a la víctima, siempre disponible como blanco.

En el ciberagresor el cálculo costes-beneficios (Avilés, 2010) potencia el logro de objetivos sin apenas riesgo, al tener acceso instantáneo a la víctima en su e-mail, buzón de voz o perfil de red social. Sin embargo, en la víctima agrava su indefensión y vulnerabilidad, estando disponible para el agresor en todo momento.

Esto aumenta el desequilibrio de poder, seguridad y reacción entre ambos, representado en el esquema dominio-sumisión: “serás mía, como y cuando yo quiera, basura” (Conversación entresacada del ciberacoso de un agresor a una víctima, vía mensaje de texto en una red social española popular entre adolescentes, llamada Tuenti).

Grado de control: Distancia – Vulnerabilidad

Víctima y agresor se caracterizan por una ‘relación chicle’, donde los contactos se establecen, en general, a voluntad del agresor y donde la vulnerabilidad (blanco fácil) y la distancia juegan un papel fundamental en el ejercicio del control en la situación. Muchas víctimas no saben quién les acosa y los agresores se escudan en el

supuesto anonimato de la red para enmascarar la autoría y explotar sus acciones a distancia. Algunos pueden ser cercanos a la víctima, incluso ésta puede pensar que son amigos. Sin embargo, distancia y ocultamiento son coadyuvantes e indicadores del control y de protección del agresor en la situación. Este la maneja como un chicle en frecuencia e intensidad sobre la víctima. Mientras, la vulnerabilidad de ésta como blanco visible y fácil ahonda su falta de control e indefensión, generando un desconcierto que radicaliza su desequilibrio con el agresor. Desde el punto de vista educativo estas situaciones exigen como mínimo un análisis e intervención sobre los juicios, emociones y conductas morales que suponen.

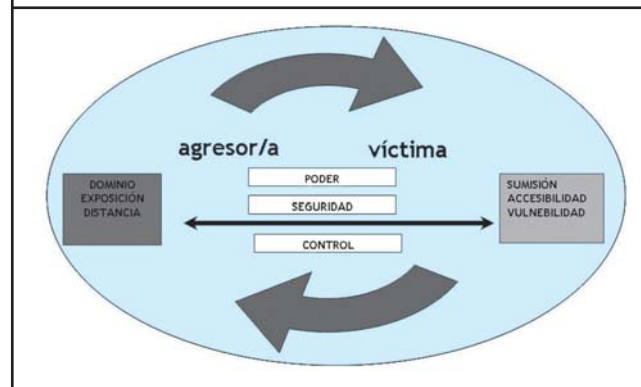
Los ataques de *ciberbullying* los suelen protagonizar sujetos del entorno de la víctima, incluso cercanos a ella (Smith, Salmivalli y Cowie, en prensa). Algunas no son conscientes del lugar que ocupan o pueden llegar a ocupar en el grupo cuando los equilibrios de poder cambian en su seno o el capricho del agresor actúa de forma arbitraria en el ejercicio de la agresión.

Poder, seguridad y control son exponentes del desequilibrio manifiesto que se establece entre agresor y víctima en el *ciberbullying* y que alguno, como el poder, también caracteriza al *bullying* presencial de manera básica (Avilés, 2006).

Plano intrapersonal

Diversas investigaciones (Mason, 2005; Shariff, 2008; Willard, 2006) ponen de manifiesto la existencia de procesos sociales, emocionales y cognitivos que afectan a los sujetos involucrados en el *ciberbullying*, bien como víctimas o agresores. Son los que identificamos en el plano intrapersonal (ver Figura 2). Además de coincidir con los del *bullying* presencial (Olweus, 1998), añaden otros propios del *ciberbullying* que señalamos ahora.

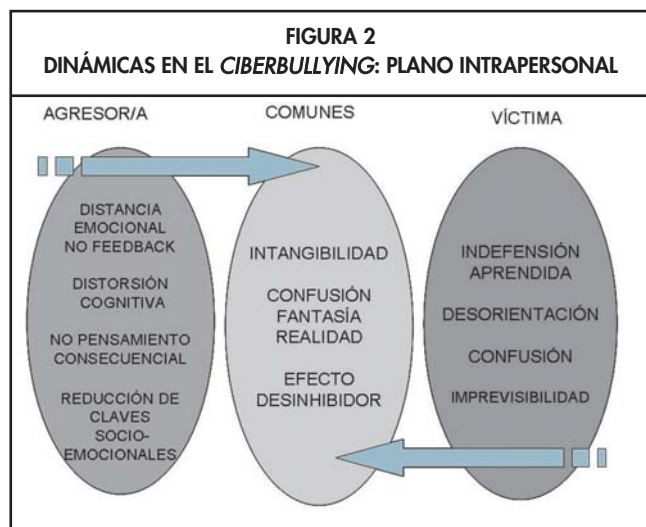
FIGURA 1
DINÁMICAS EN EL CIBERBULLYING: PLANO INTERPERSONAL



A nivel emocional

En el agresor se produce un *efecto desinhibidor* (Mason, 2005), favorecido por la sensación de distancia y de supuesto anonimato. Estar al otro lado del teclado y no tener presentes interlocutores favorece una sensación de no juicio inmediato y despreocupación por lo que piensen los otros, por lo que uno mismo dice-hace. Esto supone constantes emocionales de riesgo entre quienes habitualmente interactúan así para el desarrollo de la personalidad, si hablamos de la infancia y la adolescencia:

- ✓ Ausencia de *feedback*: no presencia la reacción a sus ataques, a lo que dice o hace en Internet. Carece de elementos para la autocorrección y autorregulación.
- ✓ Falta de empatía: no contar con las reacciones emocionales de la víctima puede acostumbrarle al ejercicio frío y cruel del maltrato, sin provocar sentimientos de culpa, arrepentimiento o malestar emocional. La falta de información de lo que siente el otro, de sus gestos, ayuda a construir un perfil psicopático de falta de empatía y de compasión ante el sufrimiento de los otros. Favorece la desvinculación de las consecuencias de sus actos y puede hacerle creer que en el mundo virtual todo está permitido porque no hay restricciones ni consecuencias.
- ✓ Relajación y bienestar ante la agresión: puede haber sensación placentera ante las agresiones dado que no hay efectos tras ellas. Entender que esa es la forma de conseguir objetivos. Incluso, puede interiorizarse como forma de trato a personas consideradas inferiores, diferentes o rechazables.
- ✓ Resistencia a la frustración: obtener lo que se quiere y cuando uno lo quiere, sin resistencia ni *feedback*, no educa la frustración. Evita interiorizar mecanismos de canalización de la ira y puede generar más agresión cuando no se consigue aquello que se quiere.



En la víctima, con el *ciberbullying* se agrava el sufrimiento y la inseguridad por la falta de previsión de los ataques, generalizándose su ansiedad anticipatoria, estrés y depresión (Juvonen y Gross, 2008). Hay riesgo de escalada hacia una indefensión aprendida al no poder organizar una defensa efectiva. En víctimas reactivas, su reacción suele incrementar la intensidad y frecuencia, de los ataques, lo que agrava su victimización. Además, el efecto desinhibidor del entorno virtual (Siegal, Dubrovsky, Kiesler y Maguire, 1986) hace que algunas víctimas, que no responderían agresivamente en situaciones cara a cara, lo hagan en el ciberespacio (pérdida de vergüenza social).

Algunas emociones morales que se ponen en juego en ambos perfiles (crueldad, falta de compasión y desconexión moral en el agresor e indefensión y vergüenza en la víctima) y aquellas que no llegan a producirse pero deberían (empatía, culpabilidad o arrepentimiento en el agresor), exigen una intervención desde una óptica de educación moral.

En lo cognitivo

La permanencia habitual de los adolescentes en los entornos virtuales y la focalización de sus relaciones interpersonales en ellos pueden propiciar el desarrollo de algunos riesgos. El ciberespacio facilita el ensayo de posibles y diferentes identidades en los sujetos (Mason, 2005), a modo de escenario virtual. Estas oportunidades, beneficiosas en períodos como la adolescencia, han de mantener un *equilibrio entre los planos fantástico y real*. Si eso no se respeta, y los sujetos muestran cierta predisposición, pueden aparecer algunos riesgos, la mayor parte entre los agresores:

- ✓ Riesgo de despersonalización y cosificación. Puede verse a los otros individuos como objetos a quienes manipular y poder atacar, simulando el lenguaje y las acciones de los videojuegos. Riesgo favorecido por la distancia emocional y falta de *feedback* interpersonal (Suler, 2004).
- ✓ Confusión realidad-fantasia: la focalización y permanencia en los contenidos, lenguaje y dinámicas de los entornos virtuales pueden llegar a favorecer en los individuos cierta confusión y una mezcla de los planos fantástico y real.
- ✓ Distorsión cognitiva: la ilusión de invisibilidad en el ciberespacio y la presencia no física de los sujetos de interacción puede ayudar a acrecentar percepciones falsas de lo que uno es y hace, y sobre cómo ve y qué son los otros.
- ✓ Normalización de la agresión: la falta de consecuencias de las acciones negativas (Ybarra y Mitchell,



2004) puede ayudar a percibir y a hacer entender la conducta agresiva como adecuada y, por tanto, idónea para la obtención de objetivos (Tattum, 1989).

En el plano cognitivo, la víctima muestra *confusión y desorientación* sobre el origen de lo que le sucede y en la *toma de decisiones* para resolver con garantías el *ciberbullying*. A ello contribuye su desconocimiento sobre por qué le sucede, y en ocasiones, el anonimato de los hechos, con lo que su vida cotidiana y social se ve invadida de dudas y cierta parálisis para actuar.

Los riesgos descritos en lo cognitivo favorecen en el agresor la construcción de juicios morales erróneos que hacen imprescindible una intervención educativa que oriente su adecuado desarrollo moral.

En lo social

Las relaciones sociales también se construyen en lo intrapersonal, la imagen que construimos de nosotros mismos y la que los demás tienen, así como las relaciones interpersonales que establecemos con ellos (Fritzen, 1987).

En este plano los individuos involucrados en el *ciberbullying* están marcados por el propio *medio tecnológico* a través del que establecen la interacción, así como por la *intangibilidad* de la propia relación.

La intangibilidad y la invisibilidad de las relaciones favorecen que en lo social muchos sujetos lleguen a relacionarse con sus iguales en gran medida sólo a través de mecanismos tecnológicos y a distancia, apartando las relaciones presenciales *bis a bis* o de grupo. Es usual que lo hagan, incluso, en encuentros físicos grupales, mediante washaps y/o mensajes cortos a sus dispositivos móviles. Esto favorece en la vida social de los grupos diferentes niveles de vinculación entre miembros, y/o en ocasiones, ocurrencia de agresiones virtuales estando presentes en grupo.

Como consecuencia, virtualmente se constata una tendencia a la evitación del contacto directo y físico en la relación social con otros iguales (Lenhart, 2005) y una reducción de las claves recíprocas de interpretación de esa relación. Además, como en el *bullying* presencial, puede llegar a construirse la relación social de dominio y control en forma de *díada*, aún estando el resto del grupo presente. Así, se hacen plausibles diversos riesgos entre los ciberimplicados:

- **Déficit en las claves sociales de control:** en cualquier interacción social los interlocutores poseen claves sociales (individuales y grupales, verbales y no verbales) que recíprocamente se transmiten. Éstas se reducen en el ciberacoso con carencia de *feedback* social:

- ✓ Ausencia de los beneficios que los juicios de los otros y su presión social ejercen en el reequilibrio de las actuaciones y los posicionamientos individuales. Pierden peso en la autoevaluación de los actos propios.

- ✓ Tendencia a 'racionalizar' y 'justificar' las actuaciones, al no recibir *feedback*. Se 'imaginan' correctas pues es mucho más difícil recibir la corrección o rectificación de los otros. Las figuras de autoridad moral (profesores, padres y madres) no están presentes, se carece de guía de corrección. El agresor no recibe una versión alternativa a lo que hace, opina o dice porque físicamente no es posible.

- **Carencia de claves diferenciadoras fantasía-realidad.** Como consecuencia de lo anterior, y alimentada por los riesgos ligados a una socialización *on line* predominante o exclusiva.

- **Desinhibición social:** lo que facilita el ensayo y ejecución de conductas agresivas que no suelen producirse en la realidad.

- **Riesgo de conducta contradictoria:** la intangibilidad y la ilusión de anonimato puede favorecer conductas antagónicas entre lo que se hace en Internet y en la vida real.

- **Conductas de riesgos social y personal:** tras la habituación y seguimiento de pautas en intercambios, espacios, foros o páginas que exaltan comportamientos inadecuados y peligrosos (trastornos de la alimentación, promoción del suicidio ...)

El clima moral negativo que instala el *ciberbullying* en el grupo de iguales afecta al desarrollo moral individual de quienes lo ejercen y lo contemplan sin oponerse.

Plano intragrupal

Son procesos que suceden dentro del grupo implicado en el *ciberbullying*. Se trata de la red de poder en el grupo, su cultura sobre el abuso, la presión de los códigos y reglas de control grupal y las acciones positivas de los espectadores ante el acoso (ver Figura 3). Señalamos algunas variables significativas:

- ✓ **Identidad grupal frente identidad individual:** la *afiliación y pertenencia* a una red, foro o grupo social que habitualmente limita la participación en torno a sus miembros favorece el sentido de colectividad (Reicher, Spears y Postmes, 1995, citado en Mason, 2005). Además les ajusta más o menos rígidamente a una norma grupal, que todos cumplen a modo de regulación conductual. Facilita la 'unanimitad' y dificulta la 'contestación' ante un ataque, ridiculización o abuso, especialmente si quien lo ejerce tiene poder en el grupo. Como sucede en el *bullying* presencial (Olweus, 1998), se reduce el sentido de responsabilidad individual.



✓ Menos implicación de los testigos: el medio virtual favorece la interconexión y la instantaneidad y ayuda a compartir ideas y relaciones. También a responder a los ataques a través de ese mismo medio (Ortega y del Rey, 2011). Sin embargo, y contrariamente a lo que pudiera pensarse, los espectadores del maltrato virtual se sienten menos llamados a intervenir en el *ciberbullying* que en el *bullying* presencial (Shariff, 2008), precisamente por la identidad colectiva expresada anteriormente. Al contrario, se ven expuestos al concepto de *influencia* y de *autorregulación conductual* a la norma del grupo. La sensación de invisibilidad, anonimato e intangibilidad favorecen su inhibición y complicidad, y dificultan su intervención. Sería bueno revertir esa actitud en favor de la víctima y en contra del clima moral negativo instalado en el grupo que favorece al agresor.

Plano contextual

El contexto en que sucede el *ciberbullying* da claves situacionales del desarrollo del maltrato, que afectan a los individuos en lo personal, grupal e interpersonal. De hecho, caracteriza al propio *ciberbullying*: el medio a través del cual se difunde la información, la simultaneidad de la comunicación, la inmediatez de las respuestas, la facilidad para llegar hasta cualquier destinatario, la sensación de anonimato, invisibilidad o posibilidad de enmascaramiento voluntario, la frialdad emocional, la aparente pérdida de intimidad o la esclavitud de las palabras escritas o de las imágenes publicadas.

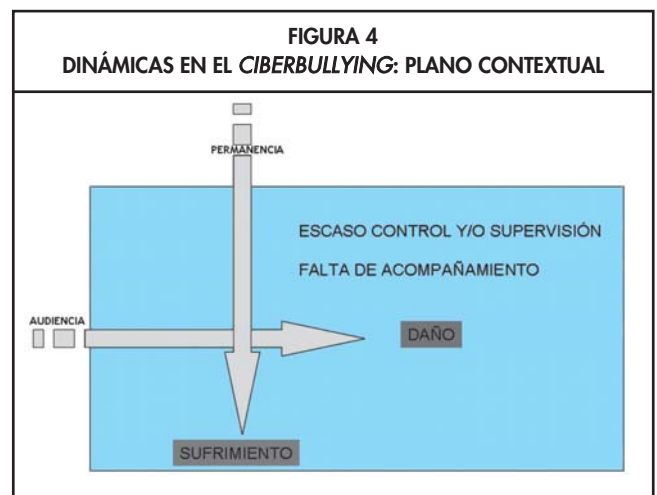
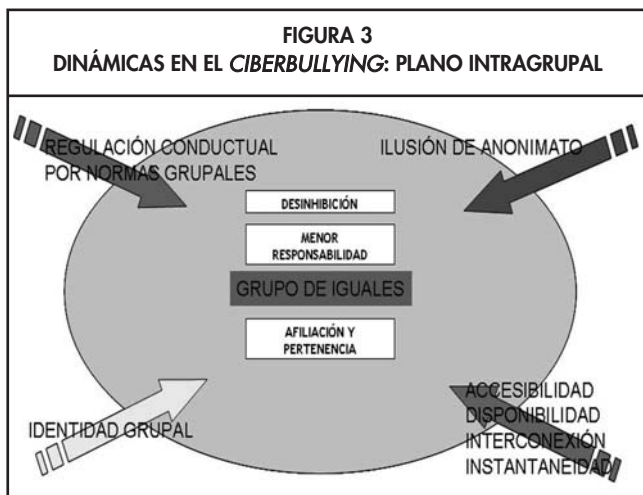
En el plano contextual, los componentes más característicos vienen marcados por tres vectores relevantes (ver Figura 4): la *audiencia*, que es más extensa que en el *bullying* presencial, la *duración*, que en el caso del *ciberbullying* hasta puede llegar a ser permanente, y la

escasez de control y/o supervisión sobre la información, con una frecuente ausencia de acompañamiento por parte de los agentes educativos en la práctica.

✓ *Audiencia – Daño*: la audiencia tiene relación directa con el *daño producido*. Si en el *bullying* presencial son los que presencian los ataques quienes constituyen la audiencia real, en el *ciberbullying* se extiende más allá de las personas interesadas o relacionadas con los individuos implicados. Incluso desconocidos o personas completamente al margen de los individuos afectados pueden ser receptores de los hechos. La extensión de la audiencia agranda el daño en la víctima al ser más quienes reciben o contemplan las agresiones.

✓ *Permanencia – Sufrimiento*: la duración de las agresiones son más extensas en el *ciberbullying*, llegando a ser permanentes en webs o redes sociales hasta que los propios autores las modifican. A diferencia del *bullying* presencial el *sufrimiento* no se limita a los momentos del ataque ya que la amenaza o la agresión permanece publicada por el agresor a disposición de quienes acceden a ella.

✓ *Grado de control y acompañamiento*: no parece adecuado el grado de *control y/o supervisión* que los agentes educativos destinan a los chicos y adolescentes ante su uso de las nuevas tecnologías. Igualmente, los adultos no realizan suficiente *acompañamiento* (Avilés, Iruña, García-López y Caballo, 2011), sobre todo en el inicio y familiarización de los más pequeños con los medios virtuales. En ocasiones, por desconocimiento, dado el abismo tecnológico que los separa; en otras, por falta de intención, abonada desde modelos educativos permisivos o contradictorios; y/o por falta de disponibilidad parental, marcada por los horarios laborales de padres y madres, rupturas familiares, etc. Es una intervención pendiente de perfilar como tarea





preventiva y propedéutica habitual en las familias para evitar los riesgos en el ciberespacio. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que una mayoría de padres y madres no saben qué hacen sus hijos cuando acceden a Internet (Lenhart, 2005; Rosen, Cheever y Carrier, 2008).

ORIENTACIONES PARA LA PREVENCIÓN Y LA INTERVENCIÓN

Hacer prevención o intervenir con la comunidad educativa en situaciones de *ciberbullying* debe ir más allá de la información y/o la formación sobre situaciones de riesgo, hábitos de uso y buenas prácticas saludables con las nuevas tecnologías o gestión adecuada de respuestas ante situaciones de acoso. La verdadera prevención debe tener como objetivo último la toma de conciencia, gestión de sentimientos y pautas de actuación de los implicados ante las decisiones morales que se ponen en juego en esos casos. La educación moral debe constituir el eje vertebrador de las actuaciones preventivas y de intervención, más allá de los modelos disciplinarios que puedan estar vigentes en la comunidad educativa y/o de las consecuencias legales del *ciberbullying*. Si el objetivo es educar, hemos de trabajar la interiorización y gestión de pautas morales ante esas situaciones desde cada perfil implicado.

Dado que cualquier intervención sobre el *ciberbullying* debe manejar los condicionantes descritos anteriormente, esto debe hacerse asegurando, por una parte, las claves que la hagan efectiva (condiciones necesarias) y, por otra, abordando contenidos imprescindibles para un desarrollo moral adecuado, contrarios a los componentes del *ciberbullying*. Será necesario ayudar al alumnado en la resolución de dilemas morales, en la gestión de sus sentimientos y emociones y en la autorregulación de sus conductas.

A continuación señalaremos condiciones favorecedoras en la puesta en práctica de un trabajo preventivo y de intervención, y después, indicaremos los contenidos de trabajo que habría que abordar intencionalmente para que cada individuo logre construir salidas adecuadas para resolver las situaciones en las que se produce el *ciberbullying*.

Condiciones favorables para la prevención y la intervención

✓ Hacer protagonista al propio alumnado. En la prevención, acompañamiento y tutorización al acceso y gestión de las nuevas tecnologías. Modalidades como Equipos de Ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008), Alumnado Tutor (Sullivan, 2001), Hermanos Mayores, Voluntarios (Trianes, 2005), Cibermentores (Avilés,

2012) o Teleayudantes (Cowie y Fernández, 2006) pueden facilitar esta línea de trabajo.

- ✓ Trabajar con el grupo de convivencia, como grupo y no sólo individualmente. Supone abordar la red social de poder dentro del grupo como objetivo de trabajo, y su concreción en las redes virtuales; la cultura del grupo y lo que piensan sobre el comportamiento 'chivato' o delator, trabajar las normas anti-*ciberbullying* (revisables) dentro del grupo, y construir estructuras estables de apoyo dentro de él para quien las necesite (Avilés, 2012).
- ✓ Adoptar acuerdos que sostengan la lealtad educativa entre los sectores de la comunidad educativa. En especial entre el profesorado y las familias. Acuerdos institucionales que legitimen la intervención educativa aunque los hechos sucedan en el ámbito de lo privado ya que afectan a la convivencia escolar (Comunidad de Madrid, 2010).
- ✓ Disponer instrumentos institucionales para combatir el *bullying* y el *ciberbullying*. El Proyecto Antibullying (Avilés, 2005), consensuado e impulsado en la comunidad educativa, es una herramienta eficaz que reúne decisiones y esfuerzos que combaten el acoso.
- ✓ Educar en hábitos saludables de autoprotección y de buenas prácticas en los espacios virtuales. Manejo de información personal, cuidado de la intimidad, riesgos a evitar, etc. Interiorización de pautas de autoprotección y autorregulación.
- ✓ Aprender a valorar en positivo los contenidos virtuales (comunicaciones, interacciones, páginas web, foros, documentos, propuestas, ...), en función de criterios morales establecidos. Por ejemplo, veracidad, honestidad, equilibrio, sostenibilidad, reciprocidad, empatía, respeto a las diferencias, altruismo, simpatía, concordia, etc. Aprender a identificar, valorar y practicar esos valores morales.
- ✓ Insertar en el curriculum el trabajo en valores de convivencia respecto al *ciberbullying* y los de desarrollo moral (justicia, respeto, generosidad, derechos, honestidad, cooperación, coherencia, aceptación y crítica de la autoridad ...). Abordando con el alumnado la educación emocional y los valores que suelen necesitarse en el desarrollo moral autónomo a través de las actuaciones (Tognetta, 2009).
- ✓ Organizar el centro para abordar el *ciberbullying*. Contar con un grupo de trabajo que analice y gestione los casos, una designación adecuada de tutores que supervisan cada grupo, criterios de agrupamiento favorecedores de la convivencia y la ayuda entre iguales, medidas de supervisión en los ordenadores que aseguren ciertos niveles de *feedback* y control, canales



de comunicación segura para hacer llegar inquietudes o miedos, mecanismos automáticos y establecidos para responder inicialmente a las situaciones que puedan darse, estructuras sociales de alumnado ciberayudante o cibermentor, etc.

- ✓ Haber consensuado un protocolo de respuesta que contemple pasos claros con responsabilidades de gestión y supervisión definidas.
- ✓ Modelos disciplinarios que establezcan, prioritariamente y siempre que sea posible, la justicia restaurativa como práctica en la resolución de los casos y que persiga la educación y el equilibrio moral de los implicados.

Trabajar los contenidos relacionados con la educación moral

Tomar decisiones político-educativas que visualicen las intenciones para combatir el *ciberbullying*, organizar el centro para hacerlo posible y disponer de condiciones y herramientas que lo favorezcan, permite poner en marcha estrategias didácticas y educativas que aborden los contenidos morales con ciertas garantías de éxito.

Los contenidos de trabajo para una educación moral de base que incida en los componentes del *ciberbullying* pasa por algunas intenciones y actuaciones educativas que deben ser compartidas por los agentes de la comunidad educativa:

- ✓ Manejar y decidir de forma intencional y secuenciada los tópicos de trabajo para conseguir una moral verdaderamente autónoma en los individuos (Justicia, Respeto, Generosidad, Derechos, Honestidad, Cooperación, Igualdad, Solidaridad, Aceptación, y Crítica de la autoridad...). Confrontar estos contenidos morales en cada plano, el cognitivo, el afectivo y el conductual, con los contravalores que definen el *ciberbullying*.
- ✓ Activar en los individuos (observación, ejercicio práctico y construcción autónoma) la disposición para actuar (contenidos éticos) de forma intencional e intensa a favor de los valores universales mínimos y en contra de los antivalores inherentes al acoso.
- ✓ Ayudar a que el alumnado aprenda criterios de gestión en la construcción de salidas morales adecuadas a las diversas situaciones. Trabajar el posicionamiento individual y grupal ante dilemas morales y ejercitar el pensamiento alternativo y consecuencial.
- ✓ Buscar el equilibrio moral en los distintos ámbitos, situacional (contexto), social (grupal) e individual, que asegure la coherencia entre los planos cognitivo (lo que pienso), emocional (lo que siento) y conductual (lo que hago).

- ✓ Orientar las decisiones y medidas en el marco de la justicia restitutiva (Aviles, 2012; Cowie, Hutson, Jennifer y Myers, 2007), respetando sus elementos y procesos: el respeto recíproco, el reconocimiento del maltrato, la restitución del daño y la petición y el otorgamiento del perdón.
- ✓ Primar la gestión respetuosa de los sentimientos y las emociones que se dan como consecuencia del *ciberbullying*, y que están en relación directa con los tópicos inherentes en la construcción de una moral autónoma.
- ✓ Ayudar al alumnado a hacer una lectura lineal entre los procesos que suceden en el *ciberbullying*, su relación con el contenido moral con el que se relacionan y las emociones y sentimientos que ponen en juego.

CONCLUSIÓN

Sin duda, el trabajo de los contenidos de la educación moral de forma intencional en la escuela exige una disposición política por parte de la comunidad educativa, una formación específica por parte de los agentes educativos (familias, profesorado, iguales, medios) para abordar esas cuestiones y estructuras organizativas y educativas que favorezcan ese trabajo. Aunque es cierto que esto en muchas escuelas no siempre se da en su grado idóneo, eso no es óbice para que puedan diseñarse estrategias efectivas en este sentido, especialmente las dirigidas a tratar los valores, emociones y conductas que suelen pasar desapercibidas u ocultas para el alumnado, el profesorado o las familias, como son las que ocurren en el *ciberbullying*.

En este informe hemos puesto de manifiesto los procesos más relevantes que el *ciberbullying* muestra en los planos interpersonal, intrapersonal, intragrupal y contextual. De esos procesos se desprenden los valores morales y contravalores que se ponen en juego y la necesidad de construir estrategias colectivas y consensuadas para abordarlos con el alumnado, dándoles una orientación restauradora de las relaciones interpersonales en el marco normativo y convivencial de la escuela.

Sólo el tratamiento educativo intencional para conocer, gestionar y practicar los valores morales que contrarrestan el abuso estará incidiendo directamente en la raíz del maltrato ya sea presencial o virtual. Conducido de forma consensuada, posibilitará a los sujetos un itinerario constructivo en el que puedan ir tomando decisiones y posicionarse moralmente ante las situaciones vividas por los participantes en los distintos perfiles del *bullying* y por el propio grupo de iguales en sus dinámicas.



REFERENCIAS

Avilés, J.M. (2005). Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa. Concejo Educativo: www.concejoeducativo.org

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Avilés, J.M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.

Avilés, J. M^a (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.

Avilés, J. M^a (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.

Avilés, J. M. y Alonso, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. En I. Leal, J.L. Pais, I. Silva y S. Marques, (Eds.), *7º Congresso nacional de psicología da saúde*, (pp. 119-129). Porto: ISPA Ediciones.

Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 357-376.

Avilés, J.M., Iruña, M.J., García-López, J. y Caballo, V. (2011). Bullying, el maltrato entre iguales, *Behavioral Psychology*, 19(1), 57-90.

Comunidad de Madrid Consejería de Educación (2010). Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del profesor. Madrid: BOCAM.

Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 291-310.

Cowie, H., Hutson, N. Jennifer, D. y Myers, C. (2007). Taking stock of violence in U.K. schools. Risk, regulation, and responsibility. *Education and Urban Society*, 40(4), 494-505. doi:10.1177/0013124508316039

Fritzen, S.J. (1987). *La ventana de Johar*. Bilbao: Salterrae.

Juvonen, J. y Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of school health* 78, 496-505. doi:10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x

Kohlberg, L. y Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development, *Human Development*, 12, 93-120. doi: 10.1159/000270857

Lenhart, A. (2005). *Protecting teens online*. Consultado el 17 de enero de 2009. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/Search.aspx?q=protecting%20teens%20online>

Mason, T. (2005). *How to teach children at-risk of educational failure: Coping with poverty, bullying, disease, crime and ethnicity*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims problems in Spain, *Vth. European Conference on Developmental Psychology*, pp.27. Sevilla.

Ortega, R. y del Rey, R. (2011). Estudios avanzados sobre convivencia, bullying, ciberbullying y dating violence. Consultado el 30 de abril de 2011, Comunicación presentada en el VI Congreso internacional psicología y educación. Disponible en: [http://www.eventoplenos.com/cipe2011/Simposios\(version3\)0.xls](http://www.eventoplenos.com/cipe2011/Simposios(version3)0.xls)

Rosen, L., Cheever, N., & Carrier, L. M. (2008). The Association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behaviour, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471. doi: 10.1016/j.appdev.2008.07.005

Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying*. New York: Routledge.

Siegal, J., Dubrovsky, V., Kiesler, S., y McGuire, T. (1986). Group processes in computer-mediated communication. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 37, 157-187.

Smith, P.K., Salmivalli, C. y Cowie, H. (en prensa). Facing cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools. *Documento no publicado*.

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior*, 7(3), 321-326. doi: 10.1089/1094931041291295

Sullivan, K. (2001). *The anti-bullying handbook*. Singapore: Oxford University Press.

Tattum, D.P. (1989). Bullying, a problem crying out for attention. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 7(2), 21-25. doi:10.1080/02643948909470661

Tognetta, L. (2009). *A formação da personalidade ética*. São Paulo: Mercado de Letras.

Trianes, M. V. (2005). Métodos didácticos para prevenir o acoso [Teaching methods to prevent bullying]. *III jornadas Convivencia escolar "O acoso nas aulas"*. Pontevedra.

Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Ybarra, M., y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319-336. doi:10.1016/j.adolescence.2004.03.007

