

EL MALTRATO ENTRE IGUALES: "BULLYING"

José María Avilés¹, María Jesús Irurtia², Luis Joaquín García-Lopez³ y
Vicente E. Caballo⁴

¹IES Parquesol de Valladolid; ² Universidad de Valladolid; ³Universidad de Jaén;
⁴Universidad de Granada (España)

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el maltrato entre iguales, tanto físico presencial como virtual, a través de la red. Su tipología y perfiles, destacando las investigaciones más relevantes, los instrumentos de evaluación más usuales y las propuestas de actuaciones preventivas y de intervención que son necesarias en cada uno de los sectores de la comunidad educativa. Además se señalan los retos que el trabajo contra el acoso escolar plantea a los diferentes responsables educativos caracterizando especialmente la elaboración de proyectos *antibullying* como respuesta a esos retos. Se analizan las especiales circunstancias que exige la lucha contra el ciberbullying y se plantea la educación moral como vía para en un futuro lograr espacios educativos más sanos y libres de acoso.

PALABRAS CLAVE: *maltrato entre iguales, ciberbullying, evaluación del maltrato, proyectos antibullying, educación moral.*

Abstract

The purpose of this paper is to examine the typology and profiles of abuse among equals both in person and on the Internet. Reference is made to the most relevant research, the most usual evaluation instruments, and proposals for the intervention and preventative action needed in each sector of the educational community. In addition, the challenges education professionals face in their work to fight against school harassment and bullying are noted, with particular attention to projects designed to counteract the problem and respond to these challenges. The special circumstances of the demands of cyber-bullying

Correspondencia: José María Avilés, IES Parquesol de Valladolid, C/ Juan de Valladolid, 28 bis, 47014 Valladolid (España). E-mail: aviles@uva.es

Esta investigación ha sido realizada dentro del proyecto I+D+I: "Factores psicosociales de la violencia escolar: la identidad de género como factor diferencial". PSI2008-04312/PSI, financiado por el Ministerio de Educación dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (2008-2011).

are analyzed and Moral Education is proposed as a way to achieve healthier educational spaces in the future that are free from harassment.

KEY WORDS: *bullying, cyber-bullying, harassment assessment, anti-bullying projects, moral education.*

Introducción

Naturaleza del fenómeno

La naturaleza del fenómeno del “maltrato entre iguales”, también conocido a nivel internacional como “bullying”, hace referencia al establecimiento y mantenimiento de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar, durante espacios de tiempo prolongados, en las que se establecen dinámicas de dominación y sumisión que desembocan en agresiones de quienes ejercen el poder de forma abusiva hacia quienes son sometidos al papel de blancos o víctimas de esos abusos (Avilés, 2006a; Olweus, 1978, 1998; Ortega 1992). Todo ello en un conocimiento y consentimiento compartido por la gran mayoría de quienes lo observan diariamente en la convivencia del grupo constituido sin hacer nada para deshacer ese desequilibrio.

El fenómeno del maltrato entre iguales lo enmarcamos en el contexto de otras conductas de acoso (acoso laboral, maltrato hacia las mujeres, maltrato a mayores) a partir del esquema dominio-sumisión entre quien ejerce el poder abusivamente y quien es colocado en una posición de diana de sus abusos. Sin duda en el caso de la escuela, los malos tratos se refieren a problemas de convivencia con los iguales o con el grupo de referencia con el que se convive, coexistiendo con otros de naturaleza distinta y sin raíz necesariamente violenta. Todos ellos conculcando los más mínimos códigos éticos de respeto a los derechos del otro. Por ello, parece obvio que el abanico de valores que están detrás de su ejercicio tienen un glosario opuesto de valores en positivo que pueden y deben ser objeto de tratamiento y entrenamiento como una forma de abordaje del maltrato y, sin duda, como vía preferente de prevención para evitar que estas conductas sucedan.

Definición y componentes del maltrato entre iguales

Son muchas las definiciones que han delimitado el concepto de maltrato entre iguales, marcado inicialmente por su concepción eminentemente física del ejercicio de la agresión (Olweus, 1999). Hoy se admite como una manera multiforme de ejercicio del maltrato entre iguales en los contextos escolares. Queremos señalar aquí algunas definiciones significativas por lo relevante de su aparición en los contextos históricos en que aparecen. Antes de la definición de Olweus (1993) que ejemplificaba el maltrato entre iguales cuando *“un escolar sufre violencia o acoso (“mobben”), cuando de forma reiterada y prolongada se ve sometido a los actos negativos de otro u otros escolares”...* *“Un alumno es agredido o se convierte en*

víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus, 1998, p. 25), es particularmente relevante la de Roland y Munthe (1989) que lo definían como una violencia prolongada y que se repite, tanto mental como física, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima.

Mientras que la primera definición no especifica la tipología de las 'acciones negativas', la segunda reconoce que los daños no son sólo físicos sino 'mentales' también. Con posterioridad se han admitido daños sociales, psicológicos, morales, etc. Por todo ello, hoy el concepto de maltrato entre iguales incluye esas consecuencias a través de una tipología de formas, fondo y escenarios de ejecución (Avilés, 2006a, Sullivan, 2001) que indicaremos más adelante. En autores españoles ya se reconoce esa tipología de daños (Ortega y Mora-Merchán, 1997: 12) al reconocer el maltrato entre iguales *'cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria'*, y la existencia de componentes inherentes al maltrato entre iguales en el cuerpo de la propia definición, como en Avilés (2006a) acotarlos como *'la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal (p. 82)*.

A este respecto, han sido claras las matizaciones que se han hecho para definir los componentes del maltrato entre iguales, marcando expresamente sus constantes (Besag, 1989) que lo diferencian de otros fenómenos y caracterizando claramente sus elementos diferenciales (Avilés y Alonso, 2008), sean éstos básicos o complementarios. Entre los primeros son significativos el desequilibrio de poder, la recurrencia y la intencionalidad por parte de alguno de los agresores hacia las víctimas, mientras que entre los segundos se nombran, por ejemplo, la gratuidad de las acciones, el silencio y la indefensión de las víctimas, el silencio cómplice de quienes contemplan o la exculpación de quienes agreden. Estos análisis han ayudado a identificar las acciones así como a establecer sistemas de identificación y evaluación de las conductas de acoso en los entornos escolares con base en la tipificación de las acciones más frecuentes. Ello ha sido posible después de catalogar, relacionar y clasificar las diferentes formas que el acoso adopta cuando se produce.

Las formas de maltrato entre iguales

Unido a las clásicas formas de maltrato a través de las acciones verbales, físicas o sociales, en los últimos tiempos ha irrumpido con fuerza el maltrato desde los entornos virtuales llamado "ciberbullying" (Avilés, 2009, 2010a; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Schaffer, 2008; Smith, en prensa) que aporta carac-

terísticas específicas añadiendo al daño del maltrato matices agravantes que lo hacen especialmente dañino y peligroso tanto para las víctimas, obviamente, como también para los agresores y espectadores.

Aunque sea sucintamente, queremos aquí indicar tres criterios no excluyentes de clasificación del acoso entre iguales que pueden facilitar su comprensión en mayor medida desde distintas perspectivas:

- Con arreglo a la forma: las agresiones toman formas verbales, físicas sobre las personas y/o sus pertenencias, de exclusión social o relacional, de alto daño psicológico o focalizadas en algún aspecto concreto (lo sexual, contenidos homofóbicos, sesgos racistas, desviaciones externas, necesidades educativas especiales, etc.). Hemos denominado estas formas de maltrato entre iguales como verbal, físico, psicológico, relacional o focal: sexual, homofóbico, racista, y hacia ACNEES (alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo).
- Con arreglo al fondo: se enfoca en las intenciones de quienes actúan y los efectos que producen en los destinatarios. A este respecto, las acciones de agresión persiguen desde provocación hasta ridiculización, exclusión, difamación, humillación, suplantación de personalidad, chantaje, dominio-sumisión, etc.
- Con arreglo al escenario: tradicionalmente el maltrato entre iguales se ha desarrollado en escenarios presenciales y reales en los que víctima y agresor 'se veían las caras', sin embargo, cada vez con más fuerza el maltrato se está llevando a escenarios virtuales en lo que se está denominando como ciberbullying apoyado por el auge y manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación. A través de los móviles o en las múltiples formas de comunicación por internet (mensajería instantánea, correos electrónicos, salas de Chat, páginas webs, blogs, redes sociales, etc.) el ciberbullying manifiesta hoy una presencia de entre un tercio y la mitad del maltrato entre iguales total (Smith *et al.*, 2008).

El perfil de los participantes

Está claro que no hay un único perfil ni en víctimas ni en agresores ni en espectadores. Aunque se dan perfiles más frecuentes en cada uno de los papeles, por ejemplo en la figura de la víctima con mayor frecuencia se encuentra una figura pasiva y el agresor más usual es el seguro, sin embargo, aparecen excepciones que merece la pena nombrar. En el caso de las víctimas, además de la pasiva, es normal también encontrar víctimas provocativas que generan en su entorno situaciones irritantes y terminan pagando los platos rotos de ellas así como siendo blanco de la iras del agresor. Ello no significa que sean culpables, sin embargo la intervención debe ir encaminada con este tipo de víctimas a que tomen conciencia de los actos que realizan justo antes de recibir las agresiones y ayudarles a que los cambien. También nos encontramos con víctimas 'seguras' (Avilés, 2006a) chicos y chicas

brillantes escolarmente y que, entre otras razones, también por eso se convierten en blanco y objetivo de los agresores. El caso de los agresores también ofrece variaciones como la del agresor 'secuaz' (Olweus, 1998) quien se suma a los ataques una vez el agresor principal lo ha hecho o ha dado la orden, pero que tal vez sólo no lo haría. Incluso en el caso de los espectadores también se han descrito variantes (Avilés, 2006a; Ortega y Mora Merchán, 1997) que van desde los indiferentes a los culpabilizados por las situaciones que contemplan.

Estudios relevantes nacionales e internacionales sobre el fenómeno en los últimos 40 años

Los estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales surgen en Europa en la península escandinava al final de los años setenta y principios de los ochenta, con las publicaciones y trabajos de Olweus (1978, 1983), con las campañas nacionales en Noruega y Suecia y la conferencia de Stavanger (1987). En la década de los ochenta y noventa también en Japón con la acuñación del término *ijime*, similar aunque no idéntico al *maltrato entre iguales* y en otros países como el Reino Unido (Arora y Thompson, 1987; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Whitney y Smith, 1993), Estados Unidos (Perry, Kusel y Perry, 1988), Australia (Rigby y Slee, 1991), Canadá (Pepler y Rubin, 1991) y Nueva Zelanda (Cleary, 1993), donde se convierten en temas tradicionales en las investigaciones psicopedagógicas y toman forma en campañas de lucha de ámbito nacional, regional y local.

En España, a nivel nacional, encontramos el primer estudio del Defensor del Pueblo en 1999, el cual aborda el fenómeno del *maltrato entre iguales* como una de las conductas violentas que suceden en el contexto escolar. Los estudios iniciales sobre maltrato entre iguales antes de 2004 vienen marcados por un análisis local en Madrid (Viera, Fernández-García y Quevedo, 1989) y los trabajos pioneros de Ortega en Sevilla (1992, 1994a,b), las investigaciones de Cerezo y Esteban (1992) en Murcia, o los trabajos de García-Orza (1995) en Málaga, Fernández (1998) y Almeida *et al.* (2003) en Madrid, Ortega (1997) en Sevilla, Avilés (1999, 2002) en Valladolid, Durán (2003) en Granada y Pareja (2002) en Ceuta.

Con posterioridad a 2004 y a raíz del debate social que se produce en España con el caso del adolescente Jokin, los estudios relacionados con el maltrato entre iguales se multiplican exponencialmente y a los ya existentes hasta entonces, se suman otros estimulados por la necesidad política, social y educativa de acotar y abordar el fenómeno. Así se desarrollan trabajos de investigación que abarcan tanto niveles nacionales (Centro Reina Sofía, 2005), como autonómicos (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Ararteko, 2006; Díaz-Aguado, Arias y Martín, 2004, 2005 y 2006; ECESC, 2006; Govern de les Illes Balears 2005; Gobierno Vasco, 2004; Gómez Bahillo *et al.*, 2005; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005; Sindic de Greuges, 2006) y locales (Ramírez, 2006), como queda recogido en el *II Informe del Defensor del Pueblo* (2007), donde se pueden consultar sus resultados. Incluso se produce una instrucción de la Fiscalía de Menores (2006) sobre el tratamiento del acoso desde el sistema judicial juvenil.

A este grupo de estudios han seguido otros pormenorizados por comunidades autónomas y otro realizado en ámbito estatal a instancias del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar por el equipo de Díaz-Aguado (2008).

El caso del ciberbullying es más reciente y tiene menos recorrido histórico, además de que algunos componentes exigidos en el maltrato entre iguales, como es el de la recurrencia de los ataques del agresor a la víctima, se han requerido menos a la hora de computar los ataques como constitutivos de ciberbullying (Cowie, 2009). En estos casos, incluso, no es infrecuente que la víctima no conozca al agresor o que el agresor tenga un contacto no muy asiduo con la víctima.

Entre los estudios más relevantes desde el punto de vista internacional destacan los realizados en Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Hinduja y Patchin, 2007; Ibarra y Mitchel, 2004), Canadá (Li, 2006) y en el Reino Unido (Smith *et al.*, 2008). En España destacan estudios específicos sobre ciberbullying y algunos aspectos relacionados con él (Avilés, 2009 y 2010a; Defensor del Pueblo, 2007; Ortega, Calmaestra y Mora Merchán, 2008).

Prevalencia del fenómeno, el problema de la medida

Existe una gran variabilidad en las cifras de incidencia del maltrato entre iguales según países si de lo que hablamos es de acoso frecuente y no esporádico. En cifras superiores al quince por ciento en Estados Unidos (Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Australia (Rigby, 2002; Rigby y Slee, 1999 y Japón (Morita *et al.*, 1999), en Europa es el Reino Unido (Whitney y Smith, 1993) y los países de la península escandinava (Olweus, 1998) quienes indican una incidencia superior al diez por ciento. En el arco mediterráneo los niveles se sitúan entre el seis y el nueve por ciento (Avilés, 2006a; Defensor del pueblo 1999 y 2007; Fonzi *et al.*, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Las cifras de incidencia del ciberbullying están muy condicionadas por las cuestiones que se formulan en los medios utilizados para calcularlas o por la modalidad de nueva tecnología considerada (móvil, *messenger*, salas de *chat*, redes sociales, etc.).

Diversas investigaciones internacionales (Hinduja y Patchin 2007, 2008; Ybarra y Michell, 2004) plantean horquillas de incidencia que van desde el 35 al 4%. En Estados Unidos, Finkelhor *et al.* (2000) situaron el ciberbullying por internet en un 6% de los adolescentes, su mayoría a través de Chat, mensajería instantánea y correo electrónico. También destaca la investigación nacional de Keith y Martin (2005) con una frecuencia del 7% de victimización frecuente a través de la red. En Canadá, Li (2006) identifica a más agresores chicos que chicas aunque no señala diferencias significativas. Así mismo en Colorado, Williams y Guerra (2007) hallaron que los varones eran más propensos a sufrir el acoso físico respecto de las mujeres, pero no se encontraron diferencias de género para Internet y la intimidación verbal.

En el Reino Unido, Smith *et al.* (2008) encontraron implicados al 14% de los chicos de 12 años y al 23% de los de 16. Otros estudios longitudinales (Rivers y Noret, 2010) realizados entre 2002 y 2006 aunque mantienen las frecuencias de victimización y agresión estables, sí apuntan incrementos de participación en la misma población observada del 13% al 16% durante ese período. Otras investi-

gaciones más cercanas (Almeida *et. al.*, 2008; Avilés, 2008) plantean incidencias de entre el 6,1% de sujetos victimizados en el caso de la investigación portuguesa frente al 7,6% de la española. Y en el caso de la agresión entre el 6,4% de chicos portugueses frente a los 5,8% de los españoles.

La diversidad de las cifras se ve condicionada por los distintos ámbitos de enfoque a la hora de la evaluación así como por los dispares instrumentos de evaluación utilizados. Esta diferencia en las cifras hace difíciles las comparaciones pero no resta importancia al hecho de que el problema existe y debemos ocuparnos de él.

Evaluación. Los componentes

El objeto de evaluación es una cuestión clave a la que nos enfrentamos cuando pretendemos medir el maltrato entre iguales. Una de las dificultades más habituales a la hora de evaluar es la fuente de la que vamos a obtener los datos, ya que no es fácil que se sepa exactamente a qué nos referimos. Esta dificultad se hace más palpable cuando es el alumnado quien aporta esa información. Por ello es crucial delimitar y situar muy claramente los componentes básicos que constituyen el maltrato entre iguales como diferenciadores de otras conductas, como los elementos de la evaluación. Se han señalado como relevantes los indicadores de recurrencia y permanencia en el tiempo, la intencionalidad de quien ejerce el maltrato y el desequilibrio de poder entre las partes como componentes sustanciales de la mayoría de las situaciones de maltrato entre iguales (Besag, 1989). Así, afinar los instrumentos en esta línea aportará mucha validez a las mediciones. Por otra parte, también se han señalado otros componentes complementarios que pueden no aparecer en todas las situaciones, como la indefensión de la víctima o su aislamiento en el seno del grupo, la gratuidad de las acciones, el silencio de los testigos o la exculpación del agresor, entre otros. Estos aspectos matizarán y completarán la información que obtenemos de la situación que pretendemos evaluar. Sin embargo, es fundamental no perder de vista y medir los elementos centrales que constituyen el maltrato entre iguales. No todos los instrumentos de evaluación enfocan la medida en estos términos, y muchos de ellos, se quedan desgraciadamente en la constatación de la recurrencia de las acciones que soporta la víctima sin delimitar suficientemente su naturaleza.

Instrumentos de evaluación

Se han establecido tres grandes campos de obtención de la información en la evaluación del maltrato entre iguales. La información proporcionada por los propios implicados en el problema, la información que facilitan los no implicados ya sean iguales o adultos y las informaciones y/u observaciones que se pueden obtener de forma natural o artificial de las situaciones de convivencia o durante el desarrollo de acciones para prevenir o erradicar el maltrato entre iguales con el alumnado implicado.

La información que nos proporcionan los sujetos implicados se ha revelado como muy significativa a pesar de los sesgos de subjetividad que pueda incluir. Para ello se han usado diferentes instrumentos, desde entrevistas personales hasta autoinformes estructurados, cuestionarios, registros de autoobservación, dibujos, narraciones o, incluso con el alumnado de menor edad, mapas de riesgos, planos de patio con lugares inseguros, murales, pegatinas de colores para señalar los lugares de riesgo o fotografías de los lugares en los que han llegado a sentirse amenazados.

Sin duda, cada instrumento sirve a un propósito y tiene sus ventajas e inconvenientes. Los instrumentos más utilizados en español son los autoinformes, con los inconvenientes que conllevan (Avilés y Elices, 2007; Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995), también merecen mencionarse las técnicas narrativas (Del Barrio *et al.*, 2003) y las entrevistas con el alumnado, por los elementos cualitativos atribucionales y emocionales que aportan, aunque resultan bastante más costosos de aplicación.

La información sobre el maltrato entre iguales que proporcionan los iguales del grupo de convivencia ha estado recogida en heteroinformes y en sociogramas de maltrato (Avilés y Elices, 2007; Cerezo, 2000; Martín, 2006) que han posicionado a los miembros del grupo respecto a las conductas de acoso desde una perspectiva de evaluación de los componentes del maltrato entre iguales y de las relaciones de aceptación y rechazo de los miembros del grupo de convivencia.

Entre los instrumentos de evaluación más utilizados están los cuestionarios en formato autoinforme. Entre los utilizados en español destacamos:

- “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales” de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Es fundamentalmente un autoinforme del alumnado inspirado en el anterior de Olweus (1989) que sirvió para otras investigaciones en Europa. Se complementa con un sociograma de clima de clase y se usó por los autores en su investigación de Sevilla Antiviolenia Escolar (Ortega, 1992).
- “Cuestionario sobre abusos entre compañeros” de Fernández y Ortega (1998). Presentan dos cuestionarios paralelos, para ser aplicados en primaria o en secundaria. Exploran básicamente las situaciones de maltrato en el seno del grupo de convivencia.
- “Bull-s” de Cerezo (2000). Se trata de un autoinforme en el que se indaga en la estructura relacional y afectiva del grupo de convivencia identificando a los perfiles significativos implicados en el maltrato entre iguales. Contempla recogida de información del alumnado y del profesorado.
- “Insebull” de Avilés y Elices (2007). Lo componen dos formas, un autoinforme (Ortega y Avilés, 2005) y un heteroinforme (Avilés y Elices, 2003) que a partir del análisis de los componentes del maltrato entre iguales integran la información proporcionada por el alumnado implicado, los iguales del grupo y los adultos que conviven con ellos.
- “Sociomet. Evaluación de la competencia social entre iguales” de González y García (2010). Se trata de un programa informático diseñado para la elaboración automática de análisis sociométricos. Va dirigido fundamentalmente a niños y adolescentes en el contexto escolar, aunque también se

puede emplear con grupos de adultos en el contexto laboral. Proporciona información sobre las relaciones sociales entre los evaluados, el clima social, la existencia de subgrupos y el tipo sociométrico de cada componente del grupo.

Otros cuestionarios fueron contruidos específicamente para el desarrollo de investigaciones de diversa amplitud como los dos estudios del Defensor del Pueblo (1999 y 2007) o los realizados por instituciones o administraciones estatales o autonómicas (Ararteko, 2006; Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Centro Reina Sofía, 2005; Díaz-Aguado, Arias y Martín, 2004, 2005 y 2006; ECESC (Encuesta de Convivencia Escolar), 2006; Govern de les Illes Balears, 2005; Gobierno Vasco, 2004; Gómez-Bahillo *et al.*, 2005; Oñederra *et al.*, 2005a,b; Sáenz *et al.*, 2005; Comunidad Valenciana, Sindic de Greuges, 2006).

También consideramos algún instrumento que explora el maltrato entre iguales desde técnicas narrativas manejando información emocional y de percepción cognitiva de las situaciones de maltrato. El más significativo en español es el "SCAN-Bullying" (Almeida *et al.*, 2003). A partir de dibujos de situaciones de maltrato entre iguales trata de explorar en el sujeto lo que le sugieren, que proponga desenlaces a esas situaciones y explique y valore la conducta de los personajes. Ofrece versión masculina y femenina en las historias que presenta.

Evaluación del ciberbullying

El caso del ciberbullying ha tenido un menor desarrollo en cuanto a instrumentos, de hecho es ahora el momento en que se están configurando algunos de ellos. Señalamos algunos significativos en lengua castellana.

- "Cuestionario Ciberbullying" (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007). Explora las conductas de los adolescentes en el uso de los teléfonos móviles y de internet en relación con el ciberacoso.
- "Cibullquest" (Avilés, 2010b). Ofrece tres formas, para el alumnado, profesorado y familias. En la de los chicos se exploran hábitos online, uso de móviles e internet, prevalencia, tipología y atribución causal del ciberbullying, comunicación de los hechos y el afrontamiento y las salidas que buscan. En la del profesorado se trabaja con preconcepciones y en la gestión que se hace de esas situaciones y las familias informan del conocimiento, acompañamiento y supervisión que tienen y hacen sobre sus hijos así como de la colaboración que establecen con el centro escolar en la prevención e intervención de estas conductas.
- "Cuestionario sobre violencia social online" (Velázquez, en prensa). Es un cuestionario previo a las entrevistas con los sujetos implicados. Adaptado a la situación mejicana, plantea cuestiones de uso de móviles e internet y ocho preguntas abiertas que pretenden servir de guía para esas entrevistas individualizadas.

Igual que en el caso del maltrato entre iguales, otros instrumentos se han desarrollado online como base para la elaboración de diversas investigaciones, por ejemplo el "Cuestionario de ciberacoso" (*Cyberbullying Questionnaire*, CBQ), generado por Calvete *et al.* (2010).

Intervención

Sin duda, una buena prevención ayuda a evitar que puedan surgir los problemas. Planteamos la continuación de una serie de medidas y acciones con perfil preventivo o de intervención que desde diferentes ámbitos van a colaborar en evitar que surja el maltrato entre iguales o trabajar para erradicarlos en las situaciones en que esté presente.

La intervención varía si se orienta como un proceso de grupo en el que los espectadores suelen animar a la intimidación o bien el testigo se convierte en el silencio, en cuyo caso se presta poco apoyo a la víctima (Salmivalli, Garandeau y Veenstra, 2010). Así mismo, existe una discrepancia entre las actitudes de los estudiantes frente al acoso y su comportamiento real en esas situaciones, esto puede ser un factor importante para la persistencia del problema.

Comunidad educativa

Diversas entidades tienen responsabilidades en la comunidad educativa respecto a la prevención y/o intervención sobre el maltrato entre iguales. Las administraciones públicas tienen una responsabilidad insoslayable en la mejora de la convivencia escolar y en la erradicación del maltrato entre iguales, como se resume a continuación.

- *Puesta en marcha de campañas para combatir el maltrato entre iguales.* Estas campañas pueden dirigirse en general a la comunidad educativa en general o a alguno de sus sectores en particular. Algunas de las más interesantes y eficaces son las que se han basado en los siguientes aspectos: sensibilización, capacitación de sectores, evaluación del fenómeno y puesta en marcha de programas.
- *Favorecer la elaboración de un marco normativo* que oriente y regule el espacio de actuación y aporte una orientación educativa que sustente las acciones que se usen para atajar la violencia. De allí que, desde las administraciones se deban favorecer modelos y orientación sobre aspectos como los protocolos de actuación, los derechos y deberes del alumnado y/o los reglamentos de los centros educativos.
- *Diseñar y tener disponible una respuesta jurídica* que pueda ser útil cuando los casos no encuentren una salida educativa y consensuada en el seno de las comunidades educativas. Sin duda esta respuesta debe ser subsidiaria a las anteriores medidas y tareas educativas en los ámbitos pertinentes, la familia, el centro educativo y la convivencia de los iguales en sus diferentes marcos. En cualquier caso, la respuesta jurídica se debe dirigir desde la

Administración a incidir en dos aspectos fundamentales: el respaldo de las tareas y las funciones de los propios trabajadores y trabajadoras así como en la protección y respeto a sus derechos personales y laborales. La protección de los menores, que en último término se tiene que instalar como objetivo inherente a las actuaciones de los adultos en la comunidad educativa.

- *La facilitación de recursos* que compete en especial a la administración educativa y a las estructuras que permiten poner en marcha sus decisiones. Sin duda tendrán que optimizar los disponibles y facilitar y aumentar otros para hacer posible la lucha contra el maltrato entre iguales y la mejora de la convivencia. Estos recursos van desde los humanos, con diferentes figuras en los centros, hasta los preventivos y de intervención como son el menor número de alumnado en los grupos y/o la puesta en marcha de programas específicos contra el maltrato entre iguales.
- *El ejercicio de control y evaluación*, también corresponde a la administración educativa además de a los propios actores y protagonistas de la puesta en marcha de las actuaciones para la mejora de la convivencia en la comunidad educativa.

La función de la formación a todos los sectores de la comunidad educativa se ha mostrado crucial en el desarrollo de programas a largo plazo (Smith, Pepler y Rigby, 2004). Por lo tanto, es exigible a los centros de formación capacitados la puesta en marcha de iniciativas como la *formación en los centros educativos* a través de la reflexión sobre los problemas que surgen, lo que facilita hacer eficaces las intervenciones; la constitución de *seminarios y grupos de trabajos intersectoriales* que contrasten pareceres para encontrar propuestas que sean respaldadas por familias, profesorado y alumnado; la celebración de *cursos específicos* en el tratamiento de aspectos, estrategias y entrenamientos puntuales para la capacitación del profesorado y las familias a través de la intervención de expertos y especialistas; el *apoyo de expertos* a pie de aula acompañando al profesorado en sus intervenciones (consultores, asesores y expertos de los centros de formación deberían prestar estos apoyos); realización de *actuaciones de sensibilización y socialización* en la comunidad educativa y en el contexto social de la escuela que conllevarían actuaciones socioculturales extensivas de concienciación del problema; *actuaciones de apoyo a la investigación* que soporten y apoyen iniciativas de las universidades en los centros educativos, etc.

La labor de los municipios se ha situado como relevante en la intervención en la comunidad educativa (Olweus, 1999) a través de iniciativas como las que siguen:

- Fomento de clubes, asociaciones y organizaciones que apoyen a la gente más joven en sus ratos de ocio, acompañando y supervisando al alumnado especialmente sensible.
- Gestión y estimulación de grupos de voluntarios en la comunidad local que quieran colaborar en programas de sensibilización, acompañamiento y apoyo al alumnado específico en el barrio, en lugares de ocio, en los trayectos al colegio, etc.

- Creación de grupos de jóvenes mentores que realicen labores tutoriales y de seguimiento de otros chicos que puedan tener dificultades en tiempos no académicos y escolares (Sullivan, 2001).
- Construcción y dotación en los centros de espacios seguros para los tiempos anteriores y posteriores al comedor en los centros en los que suele producirse el maltrato entre iguales (Avilés, 2006a).
- Establecimiento de convenios con los centros para apoyar campañas de sensibilización ante la violencia, difusión de experiencias de resolución de conflictos o la promoción de ejemplos de convivencia saludable en los centros: campañas de estimulación y recompensa entre el alumnado de figuras conciliadoras y pacificadoras de los conflictos, facilitando distinciones y reconocimientos anuales entre ellos; concursos para el reconocimiento de buenas prácticas; convenios para la prestación de recursos personales con monitores de tiempo libre, monitores educativos para recreos, comedor, trayectos terrestres de traslado al colegio y acompañantes de autobús.

El papel de las familias dentro de la comunidad educativa se ha mostrado crucial para mantener niveles bajos de maltrato entre escolares (Rigby, 2008). Lógicamente, la función de las familias en la mejora de la convivencia de los centros educativos es fundamental al ser parte de la comunidad educativa y tener espacio educativo propio con sus hijos en el que poner en práctica de forma recíproca las propuestas que se consensúan en el centro. Por otra parte, su aportación en los casos de prevención del maltrato entre iguales es decisiva. Así algunas tareas se han determinado importantes:

- De comunicación, recepción de información y colaboración con el centro a través de entrevistas periódicas o solicitadas desde las partes.
- De facilitación, de información relevante en los casos de maltrato entre iguales a través de su participación en los partes de intervención y orientación educativas del centro.
- Colaboración con el centro en las medidas adoptadas, más eficaces en la medida en que se respalden desde las familias, con independencia del perfil que se trate (víctima o agresor).
- Toma de decisiones de ubicación de medios informáticos en los espacios familiares, de tiempo de uso por parte de sus hijos, de acompañamiento en la red con ellos en esas actividades y de supervisión de las mismas, sabiendo los sitios que visitan y con quiénes se relacionan en el ciberespacio.
- Negociando y consensuando medidas educativas con el centro y su aplicación en el ámbito familiar.
- Participación en los posibles grupos de trabajo antibullying que se puedan constituir en el centro educativo tomando parte en la gestión de casos de acoso que puedan surgir.
- Supervisión de la eficacia de las medidas que se apliquen y se consensúen.
- Ofreciendo a sus hijos un modelo de práctica de la autoridad sin imposición ni violencia.

El centro escolar

El trabajo en el centro escolar es crucial y sistemático si queremos que sea eficaz la lucha contra el maltrato entre iguales. Sin duda son diversos los ámbitos de trabajo pero en cualquier caso es necesario vertebrarlos a través de un instrumento que dé sentido a este trabajo y ése puede ser un proyecto antibullying (Avilés, 2005). En ese Proyecto toman cuerpo las iniciativas, acuerdos y responsabilidades de diversos sectores en el centro educativo: equipo directivo, profesorado, consejo escolar, familias, etc.

El trabajo de los equipos directivos en los centros es capital y debe manifestar liderazgo y decisión en la orientación del trabajo en la comunidad educativa a través de diferentes acciones encaminadas a mejorar la convivencia y erradicar la violencia que supone el acoso. Su intervención y liderazgo debe concretarse en el campo organizativo del centro y en el de posicionamiento institucional frente al acoso:

- *Potenciando la concienciación* en la comunidad educativa, el trabajo en educación en valores: promocionando y difundiendo el respeto de los derechos humanos y la educación en valores; trabajando para impregnar así los elementos institucionales: Proyecto Educativo, Plan de Convivencia y Declaración Anti-bullying.
- *Trabajando para hacer posible en el centro una cultura de resolución colaborativa de los conflictos* (Boqué, 2009; Torrego, 2000), facilitando y construyendo estructuras organizativas en el centro como la mediación entre el alumnado para resolver los conflictos.
- *Difundiendo y desarrollando una cultura anti bullying en la comunidad educativa*: poniendo en marcha el Proyecto Antibullying de la comunidad educativa e impulsando la creación de redes organizadas de iguales junto con los docentes a través de los Equipos de Ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008; Fernández, Villoslada y Funes, 2002) con el alumnado o el alumnado mediador (Boqué, 2005).
- *Asegurando condiciones de protección y seguridad para quienes conviven en el centro educativo mediante*:
 - La elaboración de mapas de riesgos del centro y sus alrededores, extendiendo esta supervisión a todos los espacios de convivencia
 - La puesta en marcha de programas de supervisión de recreos con la colaboración y protagonismo de figuras adultas y del alumnado.
 - La participación de otros sectores como padres y madres en el acompañamiento y supervisión de entradas y salidas, alrededores e itinerarios del alumnado a los centros.
 - Medidas de colaboración con las corporaciones locales y/o empresas en convenios de colaboración para la dotación de acompañantes de autobús con formación y capacitación en temas de convivencia escolar
 - Medidas organizativas para evitar tiempos muertos en el horario del centro o su debida supervisión a través de la presencia de adultos:

- Horario doble solapado para los cambios de clase en secundaria.
 - Creación de espacios seguros anteriores y posteriores a los momentos de comedor.
- La estimulación al alumnado para que participe en las medidas de prevención en los espacios de convivencia mediante estrategias, como el alumnado acompañante (Fernández, 1998), equipos de ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008), sistema *buddy* (sistema de amigos) (Cleary y Sullivan, 2004), alumnado mentor (Sullivan, 2001), alumnado supervisor de recreos (Smith y Sharp, 1994), etc.

Sin embargo, es en el propio centro donde el profesorado tiene que llevar a cabo las acciones de intervención centrales para luchar contra el maltrato entre iguales. Algunas de ellas las nombramos a continuación:

A. Llevar a cabo tareas preventivas

- Inserción en su trabajo diario de mecanismos de resolución pacífica de los conflictos en su relación con el alumnado y en el seno del grupo.
- Adopción de una metodología cooperativa de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1999).
- Creación de espacios y tiempos en su actividad docente para que afloren y se traten los problemas de convivencia en el grupo y con el profesorado.
- Abordaje curricular de problemas específicos: abuso de poder, maltrato, conflicto, derechos humanos, xenofobia, convivencia y respeto.
- Estrategias específicas para el conocimiento del alumnado y sus problemas. Incremento de la labor tutorial de todo el profesorado y empleo de técnicas sociométricas y de evaluación de las relaciones grupales. Conocer el mapa de poder en el grupo (González y García, 2010).
- En la medida de lo posible, reducir el nº de alumnos con los que trata con el fin de mejorar su conocimiento, atención y personalización educativa.
- Creación en el seno de los grupos de convivencia del alumnado de redes de apoyo que luchen contra el maltrato entre iguales: alumnado tutor, acompañante, ayudante, mentor, etc.

B. Trabajar para la mejora de la tutoría en sus diversas variantes:

- Fomentar las tutorías individualizadas para un mejor conocimiento del alumnado y sus dificultades y problemas
- Sistematizar la tutoría grupal donde se traten problemas de convivencia e, incluso, de posible acoso (Bliss y Tetley, 1999, Mellor, 1990; Olweus, 1998).
- Tutorías en pequeño grupo para tratamientos específicos o entrenamientos de problemas concretos, asertividad, afrontamiento y control de la ira, comunicación eficaz, etc.
- Doble tutoría con dos adultos de referencia tutelando problemas distintos.

- Tutoría compartida: familias-profesorado. Estrecha colaboración entre los dos ámbitos educativos en el tratamiento y seguimiento de los casos de acoso.
- Tutorías de alumnado mayor: alumnado mentor (Sullivan, 2001).
- Establecer los criterios más adecuados para la selección de tutores y la ubicación de las tutorías en los horarios. Hay que tener en cuenta que cualquier profesor no es idóneo para hacer ese trabajo.

C. *Diseñar un protocolo propio establecido para cuando sucede el maltrato entre iguales:*

Un protocolo mínimo de respuesta (Avilés, 2005) implica una serie de pasos o etapas como la existencia de sospecha o conocimiento de un caso de maltrato entre iguales; confirmación y constatación del caso y comunicación de los hechos; determinación de los perfiles de los participantes en el caso; inicio de la intervención; elaboración del plan de actuación; evaluación y seguimiento del plan de actuación; propuestas correctoras nuevas.

En esta serie de pasos es necesario contemplar un aparato burocrático-administrativo de registro, comunicación, supervisión y custodia evidentes y un reparto de responsabilidades y competencias entre los distintos agentes intervinientes.

D. *Insertar en el currículum el tratamiento del problema*

En el quehacer diario de clase el profesorado debe abordar estas situaciones de forma natural y como parte de la gestión que realice en el grupo, propiciando una serie de acciones favorecedoras como son:

- Fomentar el trabajo en grupo cooperativo.
- Abordar el maltrato entre iguales en la acción educativa en las tareas del área propia (asignaturas); en los contenidos que su área puede utilizar para conseguir abordar el fenómeno del abuso de poder; en la reflexión que efectúe sobre cuál es su estilo docente, en cómo lo puede mejorar; en cuál es la relación que tiene con su alumnado, en qué radican los posibles problemas; sobre si han establecido o no un sistema pactado para resolver las dificultades; en la labor intencional de observación que hace en la clase de su alumnado; en su labor tutorial.
- Facilitar estrategias para la comunicación del maltrato. Algunas se han mostrado muy útiles:
 - Un buzón de sugerencias con control de la veracidad por parte del adulto.
 - Equipos de Ayuda donde se asegure la confidencialidad hasta el punto de riesgo grave.
 - Tutorías individualizadas con posibilidad de elección del tutor por parte del alumnado.
 - E-supporting* a través de la red, por web o por e-mail (Cowie y Fernández, 2006).

- Proponer cambios en los espacios sin presencia de adultos. Parece clara la disminución de la tasa de acoso en espacios supervisados por adultos (Olweus, 1998).
- Utilizar registros para la observación de situaciones de maltrato entre iguales en el desarrollo de las clases, como el uso del diario de incidencias o las hojas de registro de observación (Avilés, 2010c, en prensa).

El alumnado

La intervención en el centro se completa dando protagonismo al alumnado. El alumnado no puede ser el problema en los casos de maltrato entre iguales. Todo lo contrario, debe ser parte de la solución y protagonista en la solución de los problemas de convivencia del centro mediante:

- La participación en programas de apoyo y ayuda a sus compañeros como los equipos de ayuda, alumnado acompañante, alumnado tutor, alumnado amigo, mentores, club de deberes, etc.
- La asunción de responsabilidades a través del ejercicio de la mediación. Los sistema de apoyo entre iguales han establecido distintos grados (Avilés, Torres y Vián, 2008) y han tenido una eficacia demostrada en la disminución de tasas de maltrato entre iguales entre iguales (Naylor *et al.*, 2009; Naylor, 2010).
- La aportación de su visión práctica y real para resolver las situaciones de acoso que vive.
- Facilitando información relevante en los casos y posicionándose a favor del débil.
- Supervisando la eficacia de medidas educativas que se ponen en marcha para resolver los casos como cuando trabajamos con el *método Pikas* (Pikas, 1989) o con el *método de no-inculpación* (Robinson y Maines, 2003) entre víctimas y agresores.
- Participando como miembro de los grupos de trabajo antibullying en la gestión de los casos de maltrato entre iguales, aportando su visión desde su realidad y conocimientos.

Grupo de convivencia

El grupo de convivencia entre pares es el entorno genuino en el que se producen los casos de acoso, por ello debe ser también un ámbito preferente de intervención en la convivencia escolar. Sin duda es el marco ecológico en el que intervenir de forma prioritaria. Preferentemente en cuatro campos muy relevantes: el aspecto organizacional del grupo de pares, la perspectiva histórico-cultural del grupo, en lo normativo de convivencia tanto implícita como explícitamente y, finalmente, el profesorado y los adultos que conviven con el grupo deben activar las estructuras sociales operativas del grupo de pares.

Desde el punto de vista organizacional, los adultos deben explorar para conocer e intervenir en las redes de influencia del grupo para identificar los posibles desequilibrios de poder que lleguen a producirse. Para esto resultan útiles los instrumentos sociométricos, sobre todo si tienen un sesgo o pretenden indagar en las relaciones de maltrato (Avilés y Elices, 2003, 2007; Cerezo, 2000; Martín, 2006). Ello supone disponer de información para intervenir sobre agresores, grupos de presión, sujetos en riesgo por aislamiento o rechazo, incluso, detectar bolsas de alumnos dispuestos a colaborar o susceptibles de ser empleados como red de ayuda.

En lo histórico cultural, todos los grupos evolucionan enriqueciéndose y contagiándose de concepciones sobre el poder abusivo y su ejercicio, sobre la resistencia e incluso la contestación al mismo. En el caso del maltrato entre iguales y el ciberbullying, la cultura del chivato es producto de falta de reacciones ante situaciones abusivas, unas veces por falta de decisión, miedo a que a uno le hagan lo mismo o desconocimiento de las reacciones del agresor. Con esta cultura aprendida, se suele instalar en el seno del grupo de convivencia un saber compartido y silencioso que permite a sus miembros soportar más fácilmente el abuso del agresor sobre alguno de sus miembros que el riesgo que supone la reclamación de justicia y el enfrentamiento directo ante quien ejerce el maltrato. Esto se alimenta a su vez por el hecho de que las evaluaciones de esas situaciones siempre suelen hacerlas los pares desde el punto de vista individual, olvidándose de que quienes son silenciados o aprenden a mirar hacia otro lado son más y que si fueran capaces de reaccionar a la vez u organizarse para hacerlo, tal vez el poder del agresor no sería el mismo y la suerte de la víctima pudiera llegar a ser otra.

Por eso, el profesorado del grupo debe trabajar para desmontar estos atavismos que atenazan a los pares del grupo y de hecho los hacen menos libres.

Desde el punto de vista normativo es imprescindible que los adultos que conviven con el grupo de convivencia fueren situaciones en las que los pares tengan que debatir y adoptar decisiones acerca de las normas antibullying en el seno de sus grupos. Mejor antes de que existan esos problemas. Es imprescindible que los pares discutan sobre qué pasará cuando alguien en el grupo abuse de otros, qué consecuencia tendrán esas situaciones y cómo las resolverá el grupo. Esos códigos consensuados y aceptados por los miembros del grupo deben estar visibles y audibles en distintos espacios y momentos de la convivencia del grupo y, por tanto, serán evaluados, revisables y renovados cada cierto tiempo.

Finalmente, en el campo de la estructura social del grupo, los pares tienen que organizarse en redes de ayuda y apoyo para quienes puedan necesitarlos. Que existan redes estables, reconocidas y elegidas por parte de los pares que ejerzan esa tarea, supone lanzar un mensaje institucional en el contexto en el que se mueve el grupo de convivencia de tolerancia cero al maltrato entre iguales.

Sin duda, la fuerza del grupo unido contra el maltrato entre iguales pone las cosas ciertamente más difíciles a quien tiene tentaciones o quiere ejercer el abuso contra uno de sus miembros y genera una cultura de rechazo al maltrato entre iguales que hace más sanas las relaciones interpersonales entre pares.

Los individuos

También un ámbito de intervención debe ser el individual con los sujetos que se vean involucrados en situaciones de acoso. Con el *agresor* o agresores hemos nombrado intervenciones de carácter más recuperador de las relaciones que estrictamente punitivo (Pikas, 1989; Robinson y Maines, 2003) que permiten al terapeuta u orientador, mantener entrevistas individuales con cada uno de los presuntos agresores de una situación, con el fin de atraerlos al terreno de la preocupación de lo que está pasando. Se trata de que vuelvan a asumir la responsabilidad que tienen en ello y que terminen comprometiéndose con acciones individuales, en dejar de provocarlas, o en intentar resolverlas. En estas situaciones, cuando se logra el compromiso de los agresores en la reconducción de las situaciones, se suele poner a los testigos en el grupo de iguales como garantes de que el acoso ha cesado y estos compromisos se suelen evaluar y revisar cada cierto tiempo.

De forma individual, cuando la situación no es controlable por la víctima, hay una actuación de tipo clínico. No es fácil actuar con inmediatez sobre el fenómeno, ya que cuando se solicita la intervención, la situación lleva operando bastante tiempo. Esto se debe, en gran parte, al silencio, que es su mayor sustento y a la dificultad de descubrir a corto plazo la causa real de los múltiples síntomas que aportan tanto víctima como agresor, según sea la demanda clínica.

En las consultas clínicas observamos una demanda solapada bajo síntomas de ansiedad, trastornos del sueño, dolores físicos (cabeza, espalda, contracturas musculares), problemas de conducta (agresividad, de convivencia familiar), así como de estados depresivos y baja autoestima. Para finalmente descubrir por parte de la víctima, un sometimiento al acoso escolar sobrevenido de una o varias personas, y por parte del agresor, una falta de control de impulsos o un desconocimiento de los límites de la conducta social.

- *Se rien de mí porque me ven el miedo...* (Daniel 9 años, diagnóstico previo: déficit de atención).
- *Es verdad que me duele la cabeza..., pero... no podía decir a mis padres que me cambiaran de colegio, es que era el cole de papá...* (Sara, 13 años, dos cursos sin diagnosticar).
- *Es que no lo aguanto... es un mierda que siempre anda tocando las pelotas con las chicas...* (Miguel 13 años).

Con la entrevista se trata de detectar el verdadero motivo de consulta y una vez descubierto el maltrato entre iguales, como tratamiento de urgencia separamos a la víctima de su agresor. Analizamos las distintas formas de agresión que adopta el acoso escolar para su abordaje: agresión física, verbal, social, racista, sexual, emocional (Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2007), en relación con la orientación sexual (Rivers, 1995) de los individuos (maltrato homofóbico) y en relación con las necesidades educativas especiales (Horner-Johnson y Drum, 2008). Así como las situaciones de acuerdos tácitos para hacer el vacío y aislar a un compañero de

forma rotunda y severa, y la actual creciente forma de acoso a través del teléfono móvil y de las redes sociales, como hemos mencionado en puntos anteriores.

Desde la víctima, en el abordaje terapéutico tendremos en cuenta que aunque suelen sufrir en silencio, en ocasiones pueden mostrar rechazo a ir al centro educativo sin motivo aparente, pueden fingir todo tipo de dolencias que justifiquen ante sus padres la no asistencia antes que declarar que están siendo víctimas de un acosador o grupo de compañeros que le hace la vida imposible. La imagen que tienen de sí mismos puede llegar a ser muy negativa en cuanto a su competencia académica, conductual y/o de apariencia física. En algunos casos también pueden desencadenar reacciones agresivas contra los demás (familia, personas de más confianza) o contra sí mismos mediante intentos auto-líticos.

El objetivo de la intervención clínica para la víctima de acoso escolar se centra en abordar los efectos del maltrato entre iguales: la víctima se siente violentada, desprotegida, humillada, insegura, aislada, indefensa pudiendo desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y más concretamente ansiedad anticipatoria, insatisfacción, fobia a ir al centro académico, riesgos físicos, insomnio, y en definitiva pérdida de la calidad de vida así como posible conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral del individuo.

Desde el agresor, en el abordaje terapéutico, observamos escolares que no suelen controlar sus impulsos y emociones. Tenemos en cuenta que pueden presentarse como chicos o chicas conflictivos, que no se identifican con el colegio, a veces con problemas familiares, con falta de supervisión y control. En ocasiones hay consumo de sustancias y alcohol. También hallamos entre los agresores, con frecuencia, una búsqueda de víctimas para purgar problemas y frustraciones personales y que obtienen satisfacción a través de la violencia para reafirmar su personalidad y su posición de liderazgo.

El objetivo de la intervención clínica para el agresor de acoso escolar se centra en abordar actitudes de descontrol y consecuencias indeseadas que pueden suponer para él un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos de forma inadaptada y, por tanto, estar en la antesala de la conducta delictiva.

El agresor puede conseguir un reforzamiento sobre el acto de dominio frente a la sumisión como algo bueno y deseable. Así mismo, puede utilizarlo como método de posesión de un estatus en el grupo y una forma de reconocimiento social por parte de los demás. Si el agresor aprende que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizará esas actuaciones a otros grupos en los que se integre, donde será igualmente molesto. Incluso, cuando vaya a establecer relaciones de pareja, puede tener consecuencias indeseables ya que puede extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que lamentablemente vienen sufriendo de forma gradual algunas parejas de jóvenes (Sugarman y Hotaling, 1989).

En ambos casos, tanto si la demanda se presenta desde la víctima como si procede del agresor, se trabajan habilidades sociales, con el objetivo de rebajar la ira, la frustración y el sentimiento de culpa, así como técnicas de autocontrol, asertividad, reestructuración cognitiva de pensamientos distorsionados y se les muestran los beneficios derivados de su cambio de actitud.

El ciberbullying

Sin duda hoy el reto educativo para afrontar el maltrato entre iguales plantea una intervención intencional y decidida sobre la educación moral de los sujetos. Más cuando ha irrumpido con tanta fuerza el ejercicio del maltrato entre iguales a través de los móviles o a través de internet en sus múltiples variantes. Esta irrupción ha puesto de manifiesto lo menos costoso que es para el agresor el ejercicio de sus intenciones, no teniendo que arriesgar ante el grupo o los adultos como sucede en el maltrato entre iguales presencial. Incluso, en muchos casos desde el puro anonimato. Esto justifica mucho más el reto de abordar intencionalmente la educación moral de los sujetos que les permita interiorizar criterios de actuación que guíen su conducta y que les hagan actuar en las relaciones interpersonales con la suficiente coherencia, ya sea en situaciones supervisadas o no supervisadas. Es decir, que consigan comprometerse con un código ético de buenas prácticas y de buen trato en las relaciones interpersonales.

En los contextos escolares creemos que hoy todavía no existen actuaciones suficientemente intencionales, organizadas, secuenciadas, evaluadas y visibles para el ejercicio de la tarea de la educación moral. Aunque ya ven la luz algunos proyectos de intervención como el Kiva Koulu (Kiva, 2010), un proyecto finlandés actual en pleno rendimiento. Se trata de un programa de investigación sobre la intimidación que proporciona a los colegios herramientas fácilmente adaptables para reducir la intimidación. Se introduce en el propio currículo educativo como formación integral a lo largo de los diferentes cursos de secundaria. Se trabajan las diferentes formas de acoso escolar (maltrato entre iguales directo e indirecto, acoso cibernético, acoso sexual), durante las clases de los estudiantes. Las lecciones también cubren temas relacionados con la interacción grupal y la comunicación respetuosa. Se da especial énfasis, a la figura de los espectadores, estudiantes testigos de la intimidación, sobre cómo pueden utilizar su potencial para reducirlo.

En el programa intervienen alrededor de 28.000 estudiantes, y los primeros resultados apuntan que Kiva se presenta como un método eficaz para reducir la intimidación, para cambiar las actitudes y comportamientos de los testigos en una dirección positiva (p. ej., menos refuerzo para el agresor) y la escuela mejora en cuanto a bienestar (Salmivalli y Poskiparta, 2009). Este es un reto educativo claramente pendiente.

También, la irrupción del ciberbullying ha puesto sobre el tapete otro reto abordado sin demasiado éxito en la lucha contra el maltrato entre iguales. Se trata del ejercicio colaborativo entre familias de agresores involucradas en las situaciones provocadas por sus propios hijos, en los centros, y estos mismos centros educativos. Igual sucede cuando la demanda viene de parte de las familias de las víctimas y es el centro educativo el que no accede a colaborar o niega la realidad.

El ciberbullying ha destapado, en ocasiones, cierta falta de acuerdo, incluso más allá de lo puramente educativo, sobre la legitimidad de actuar por parte de los profesionales del centro, cuando los ataques se producen desde un ordenador privado o doméstico externo al recinto escolar (Avilés, 2010d). Es un reto que las comunida-

des educativas consigan integrar en sus declaraciones el anti bullying, y en sus proyectos educativos compromisos de las partes que las componen para luchar contra el maltrato entre iguales vengan los ataques desde donde vengan.

Sin duda, el ciberbullying nos sitúa ante el reto de cómo educar a los alumnos para que sean capaces de hacer un uso adecuado de esas nuevas tecnologías aceptando y asumiendo un código ético para su uso.

Las herramientas de la comunidad educativa

Parece adecuado pensar que es necesario establecer instrumentos comúnmente aceptados por los distintos sectores de la comunidad educativa para luchar contra el abuso. Hoy educativamente se trata de un reto en nuestras comunidades educativas. Aunar esfuerzos en torno a un proyecto antibullying de familias, alumnado, profesorado y otros agentes sociales que intervienen en el contexto más cercano de la escuela. Sin duda es un reto pendiente de iniciarse en nuestros centros educativos, mucho más ambicioso que el estricto cumplimiento de los protocolos que marcan las normas en cada comunidad autónoma.

La herramienta del Proyecto Antibullying es un proceso constructivo. Algunos proyectos puestos en práctica lo demuestran. A medida que se estabiliza el proyecto en el tiempo y se consigue la implicación de los distintos sectores de la comunidad educativa, más efecto minimizador de la incidencia del maltrato entre iguales se tiene (Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004; Stevens, Van Oost y De Bourdeaudhuij, 2004). Algunas experiencias demuestran que es decisiva la implicación del profesorado (Olweus, 2004).

Por tanto, parece que el reto supone construir proyectos antibullying que se mantengan en el tiempo en los centros educativos y en los que la implicación del profesorado y su posicionamiento ante el maltrato entre iguales sean visibles. Por esto, desde hace tiempo hemos propuesto esquemas de trabajo para conseguir estos objetivos (Avilés, 2005). Como podemos ver en la tabla 1 señalamos algunos de los interrogantes a partir de los que ir construyendo este proyecto antibullying.

También, consideramos que la construcción del Proyecto Antibullying no es algo protocolario o burocrático, sino un instrumento que sirva a las necesidades que se plantean en la comunidad y que recoja las decisiones que ésta adopta para luchar contra el maltrato. Tiene que ser útil para quien lo adopta y pone en práctica, pudiéndose modificar y cambiar siempre que sea necesario.

La responsabilidad de las instituciones educativas

Son las instituciones educativas quienes tienen ante sí el reto de desarrollar las acciones necesarias que permitan avanzar en la lucha contra el maltrato. En nuestro país es conocido el aldabonazo social que supuso el caso Jokin en 2004. Antes de él, el tratamiento del maltrato entre iguales por parte de las administraciones educativas era bastante escaso y siempre incluido y enmascarado en el

Tabla 1
Esquema de investigación del Proyecto Antibullying (Avilés, 2005)

<p>1. De dónde partimos</p> <p>(evaluación de la situación de partida) (preproyecto anti-<i>bullying</i>).</p> <p>1.1. Proyecto educativo y <i>bullying ¿de dónde partimos?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Qué proyecto educativo tiene la escuela. – Cómo se contemplan en él las relaciones interpersonales. – Qué lugar ocupan los temas de convivencia. – Qué lugar ocupa el <i>bullying</i>. – Con qué enfoque se trata el maltrato: punitivo, instrumental o ecológico. <p>1.2. El trecho recorrido y el camino por recorrer</p> <p>centro (físico, material, profesional,...) profesorado (.....)</p> <p>alumnado (.....) familias (.....) contexto del centro (.....)</p> <p>1.3. A qué fenómeno nos enfrentamos <i>¿qué es y qué no es bullying?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Qué entendemos por <i>bullying</i> – Claves que aseguran un abordaje correcto del <i>bullying</i> – Qué sucede en realidad en mi centro: la investigación de lo que pasa <p>1.4. Instrumentos de referencia <i>¿cuánto y de qué clase es?</i></p>
<p>2. Qué nos proponemos</p> <p>(Propuestas para la situación de llegada) (proyecto anti-<i>bullying</i>).</p> <p>2.1. A dónde queremos llegar</p> <ul style="list-style-type: none"> – objetivos que nos proponemos <p>2.2. Qué necesitamos y vamos a utilizar</p> <ul style="list-style-type: none"> – recursos previstos y temporalización
<p>3. Cómo pensamos llevar a la práctica el proyecto</p> <p>(Plan de actuación) (proyecto anti-<i>bullying</i>).</p> <p>3.1. Planificación</p> <p>3.2. Estrategias que elegimos</p> <p>3.3. Métodos y técnicas que practicaremos</p> <p>3.4. Recursos que utilizaremos</p> <p>3.5. Qué evaluación realizaremos</p>
<p>4. Lo llevamos a la práctica</p> <p>4.1. Acciones sobre los elementos institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ámbito organizativo – Ámbito curricular <p>4.2. Acciones sobre los grupos</p> <p>4.3. Acciones sobre los individuos</p>
<p>5. Hasta qué punto lo vamos consiguiendo</p> <p>(Revisión de lo conseguido y nuevas propuestas).</p> <p>5.1. Seguimiento y evaluación</p> <p>5.2. Propuestas de cambio y de trabajo</p>

tratamiento de otros conceptos como los de convivencia, agresión o disciplina —a excepción del estudio estatal de la oficina del Defensor del Pueblo (1999) que establecía recomendaciones a seguir por parte de las escuelas y los proyectos SAVE (*Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*) y ANDAVE (*Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar*) (Ortega, 1992 y 1998) financiados por la Junta de Andalucía—. En esos años el maltrato entre iguales, en general, no tenía un tratamiento específico ni se diseñaban acciones intencionales desde el ámbito institucional para luchar contra él. El caso Jokin lo cambió todo y, tras él, todas las administraciones públicas emplearon tiempo y recursos para dar respuesta a la demanda social que se había generado. A este respecto, se plantearon acciones en lo legislativo, lo formativo y lo pedagógico con el fin de, por una parte, responder a la demanda social que se había generado y, por otra, acotar y dar respuesta al fenómeno en el ámbito en que se estaba produciendo, el contexto escolar y sus protagonistas.

De 2004 hasta hoy se han hecho muchas cosas entre las que señalamos algunas relevantes. Se han realizado y financiado investigaciones que hemos destacado más arriba en diferentes ámbitos locales, autonómicos y estatales con el fin de conocer los índices de incidencia del fenómeno. Se han propuesto reformas legislativas en cada plano de competencias para modificar los decretos de derechos y deberes del alumnado con el fin de adaptarlos a estas nuevas realidades. En algunos casos, se han establecido protocolos específicos que deben seguir los centros educativos para dar respuesta a los casos de maltrato entre iguales (Castilla y León, 2007; Castilla-La Mancha, 2006; Murcia, 2006; Cantabria, 2007). Se han formalizado Observatorios para la Convivencia Escolar en el ámbito estatal y en el autonómico. En lo formativo, las administraciones educativas han desarrollado multitud de foros de actualización y capacitación para los agentes educativos. Se han editado y difundido guías de actuación frente al maltrato entre iguales, programas de sensibilización ante el maltrato entre iguales (Fernández y Hernández, 2005; Grasa, Lafuente, López y Royo, 2006; Monjas y Avilés, 2005), campañas informativas sobre acoso escolar; orientaciones profesionales a los distintos sectores de la comunidad educativa (Avilés, 2006b; Aguado, 2006). Se han constituido equipos de intervención urgente, comités de expertos, sistemas de comunicación rápida, anónima y eficaz, etc.

En la actualidad, toda esa actividad institucional ha disminuido y en los centros educativos nos encontramos con un grado de concienciación más elevado del que había, con más recursos formativos para abordar el problema y con directrices normativas, en algunos casos protocolos, que facilitan o entorpecen, según las ocasiones, la gestión de los casos. Sin embargo, quienes conocemos los centros sabemos que en muy pocas ocasiones funcionan, ni transforman la realidad las reformas o iniciativas planteadas de arriba hacia abajo. El verdadero reto está en conseguir ir articulando todas las iniciativas que surgen y se trabajan en los centros educativos en torno a herramientas institucionalmente respaldadas y, por tanto, potentes. Que cada centro tenga autonomía para ir poniendo en marcha esas iniciativas a través del proyecto antibullying, en el marco del Plan de Convivencia del Centro mediante un trabajo de educación en valores a lo largo del tiempo.

Nuevos retos y líneas futuras

En las páginas anteriores hemos planteado un análisis de la cuestión y esto nos conduce a poder establecer algunas líneas que pueden marcar la orientación del trabajo sobre el maltrato entre iguales y ciberbullying en un futuro a medio y largo plazo.

Hemos indicado que el trabajo sobre educación moral es un reto para los agentes educativos en diferentes momentos del proceso evolutivo (Kohlberg, 1989). Como maltrato entre iguales y ciberbullying no son comportamientos tan diferentes, aunque el ciberbullying tiene sus propias características, incidir sobre estrategias de educación moral será una línea de trabajo con los adolescentes y jóvenes. El trabajo puede y debe articularse de forma coordinada en el sector escolar y en el familiar, sin duda, pero tiene que dar un salto cualitativo para sumar iniciativas en lo contextual de la escuela (barrio, entorno) y en el ámbito social también, si no queremos que fracase (Salmivalli *et al.*, 2010).

Porque combatir el maltrato entre iguales y el ciberbullying no puede hacerse si no lo hacemos con medidas concretas sobre las actitudes, prejuicios y actuaciones en campos tan conocidos como las formas de violencia sexual, la homofobia, el racismo, la xenofobia u otras formas de exclusión sistemática y de rechazo y falta de respeto a las diferencias. Combatiendo éstas, también combatimos aquéllas.

En lo escolar es necesario impulsar la educación en valores como motor de cambio positivo en la sociedad, el trabajo en valores relacionados con la lucha contra el maltrato entre iguales o el ciberbullying. Algunos de ellos pasan por actuaciones como estas:

- Reducción de las conductas violentas y aumento de los procedimientos de resolución de conflictos basados en el diálogo.
- Afianzamiento de actitudes de tolerancia, no discriminación y respeto a las diferencias.
- Predisposición hacia la cooperación y las muestras de solidaridad.
- Manifestaciones de compromiso e interés por los asuntos comunitarios.
- Defensa activa y generalizada de la justicia y el bien común
- Puesta en marcha de estrategias de trabajo para la construcción de la personalidad moral: autoconocimiento, autonomía, autorregulación, capacidad de diálogo, habilidades sociales para la convivencia, razonamiento moral, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, y capacidad para transformar el entorno (Tognetta, 2009).

En lo familiar entendemos como necesaria la intervención educativa de los padres y madres en un marco de educación en valores; la construcción y consolidación de estructuras familiares definidas, con valores comunes para todos y todas, de compromiso con la verdad, aunque suponga renuncias o enfrentamientos; la práctica de la coherencia con los principios que se postulan como moralmente aceptables; el empleo de métodos no impositivos ni violentos para el ejercicio de la autoridad; el ejercicio de la independencia emocional y la educación para la autonomía de los hijos e hijas.

La comunidad social que rodea la escuela también es decisiva como practicante de valores dentro y fuera de la escuela y en interacción con ella mediante la puesta en práctica de modelos cooperativos de participación escuela-entorno.

En el terreno de lo social es necesario estimular el desarrollo de un pensamiento crítico en los ciudadanos y ciudadanas y el respeto a la dignidad de los individuos como valor social a través de los medios de comunicación.

Los grupos sociales y las instituciones deben ser ejemplo y constituirse como laboratorios de educación moral, como ensayo para la construcción de una sociedad democrática y plural (Puig, 1992). A este respecto, las otras caras del acoso tan frecuentes en entornos laborales y en instituciones muy normativizadas y jerarquizadas (empresas, universidad, ejército, partidos políticos, sindicatos, ONGs, etc.) ponen de manifiesto esa falta de coherencia entre lo que se instruye y lo que se ejerce, pudiendo desautorizar y contradecir los valores que se tratan de promocionar desde el punto de vista educativo en entornos de socialización como la escuela o la familia. En consecuencia, es necesario fomentar el derecho de las personas a un más amplio sistema de libertades básicas, compatibles con un sistema de libertad semejante para todos.

Habrá que trabajar para ejercer un control sobre las desigualdades económicas y sociales de forma que beneficien a los más desfavorecidos y en función de un ejercicio del poder accesible a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades (Martínez, 1995).

La especificidad del ciberbullying obliga, en un futuro próximo, a conseguir entornos virtuales donde puedan establecerse relaciones interpersonales sanas y sin abuso entre los iguales, así como entre adolescentes y adultos (p. ej., alumnado y profesorado). Esto supone que la intervención psicológica y pedagógica se dirija a desarrollar y potenciar los procesos que hacen posible la adquisición de la información y el ejercicio de la comunicación con arreglo a criterios morales aceptados y aceptables.

El trabajo con los usuarios pasa por tareas como:

- Romper barreras comunicativas y psicológicas de poder entre adultos y adolescentes. Físicamente en los centros educativos existen espacios en los que el poder está en manos de los adultos. Espacios físicos como despachos, zonas físicas prohibidas al alumnado, tarimas en las clases, metodologías didácticas en las que el saber únicamente está en el docente, etc. Son barreras físicas y no físicas que impiden una comunicación y participación enriquecedora, generan distancia y desconfianza. Por el contrario, en lo virtual, adultos y adolescentes contamos con el mismo poder en la vasta extensión de la red. Incluso, ellos cuentan con una mejor destreza de movimientos y acciones. Consideran las redes sociales como 'su' espacio, su territorio. En estos espacios se sienten con libertad para expresarse y 'sin supervisión', lo que les puede llevar a generar 'sus propias reglas' o expresar y/o ensayar sus propias frustraciones.
- Acercarse más entre adultos y adolescentes, sin necesidad de confundir los roles. En lo virtual se trata de definir reglas y códigos aceptados que permi-

tan una convivencia en respeto y la posibilidad de comunicación en algunos temas. Usar el espacio virtual no como un escenario de conflicto o control por parte de los adultos, sino como una oportunidad para discutir y dialogar con los adolescentes. Desde el punto de vista de la intervención, se trata de conseguir en los adolescentes el desarrollo de un juicio basado en criterios morales y personales, en grados de autonomía, en conciencia y autoconciencia progresivos que hagan posible el ejercicio de la libertad personal respetando la de los otros, no sólo al actuar sino al pensar, querer y ejercer la responsabilidad no sólo legal sino moralmente adecuada.

- Ruptura de ideas preconcebidas por parte de los adultos respecto al mundo virtual. El acercamiento en lo virtual pasa por la ruptura de ciertas creencias muy arraigadas que, como mínimo, han puesto en duda los valores, conocimientos y aprendizajes que se producen en el espacio virtual. ¿Ha cambiado la forma de ver el mundo?, ¿en quién reside la autoridad en la red, en los individuos o en la colectividad?, ¿hay que reconsiderar las ideas que tenemos los adultos sobre las relaciones en el ciberespacio?, ¿los códigos de comunicación son inmutables o están abiertos a cambios?, ¿es imprescindible supervisar o controlar para hacer cumplir las normas?, ¿dónde está y quién tiene el saber? Responder a estas preguntas de forma flexible, dará otras posibilidades de relación y crecimiento con los adolescentes.
- Regular el uso de herramientas digitales en los entornos escolares, al menos mientras que los adolescentes permanezcan bajo la responsabilidad de la escuela.
- Proteger a los menores de contenidos inapropiados mediante el establecimiento de normas y pautas que luchen contra la emisión de contenidos inadecuados y eviten acciones delictivas (acoso, persecución sexual, pederastia, abofetear, golpear a otro y grabarlo con una cámara de vídeo o teléfono móvil, abuso de menores por internet, etc.) (Hernández, 2010).
- Promocionar entornos seguros con acciones de acompañamiento y de supervisión por parte de los agentes educativos, recurriendo a los distintos niveles de responsabilidad de los mismos en la comunidad educativa. Conseguir que no existan espacios para la impunidad adoptando acuerdos educativos en los que, independientemente de donde provengan los ataques (ordenador privado y ordenador escolar), sea posible intervenir de forma adecuada.
- Trabajar para establecer códigos de buenas prácticas, discutidos y aceptados por los miembros de la comunidad educativa.

Por una parte parece evidente y necesario un trabajo compartido en la dimensión social de la prevención e intervención frente al acoso y, por otra, articular ese trabajo a través de instrumentos eficaces para todos y todas como deben ser los proyectos antibullying.

Los proyectos antibullying deberían cumplir diferentes objetivos, entre ellos el de catalizar las distintas iniciativas y compromisos de profesorado, alumnado y familias en la comunidad educativa y también, servir de respaldo institucional y propuesta oficial de la lucha contra el maltrato en su seno.

Para ser eficaces tendrían que mantenerse vigentes y apoyados durante tiempo, aunque en un principio no obtuvieran reducciones de maltrato entre iguales significativas. Deberían sostenerse con la implicación decisiva y continuada del profesorado. Singularizarse por estimular al alumnado haciéndole participar en sus iniciativas de manera protagonista, como parte de las soluciones. Tendrían que tener el respaldo institucional con la presencia de figuras de poder de la escuela participando y liderando su desarrollo. Ser gestionados a menor escala mediante un grupo de trabajo en el que estén representados todos los sectores. Abordar y resolver temas más allá del acoso, como otros conflictos u otras formas de violencia social cercanas a la convivencia del alumnado. Así como evaluar su eficacia para ser mejorados o modificados en alguna de sus partes.

En definitiva, su funcionamiento tendría que ir acompañado de una serie de indicadores que permitiesen evaluar su eficacia y lograr cada vez que se revisen, las modificaciones pertinentes que la práctica diaria exija. En esa medida terminarían siendo útiles para los usuarios y los destinatarios que participaran en su elaboración e implementación.

Referencias

- Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garica, D. y Marinho, S. (2008). Espaços vituais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. En R. Avi, E. Debarbieux y C. Neto (dirs.), *4th Work Conference Violence in School and Public Policies* (p. 134). Lisboa: MH Edições.
- Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M. Gutiérrez, H. y Meulen, K. Van der (2001). Scanbullying: a script-cartoon narrative to assess cognitions, emotions and coping strategies in bullying situations. En M. Martínez (dir.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer Academic Plenum.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Informe elaborado por E. Martín, J. F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Arora, C. M. J. y Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, 4, 110-120.
- Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, España.
- Avilés, J. M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la comunidad educativa*. Recuperado el 8 de diciembre de 2005, desde www.concejoeducativo.org.
- Avilés, J. M. (2006a). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2006b). *L'assetjament escolar. Orientacions per a la prevenció i la intervenció. Guia del professorat* [El acoso escolar. Orientaciones para la prevención y la intervención. Guía del profesorado]. Palma de Mallorca: Escola de Mitjans Didactics.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.

- Avilés, J. M (2010a). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M (2010b). *Cibullquest. Cuestionario de cyberbullying*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M (2010c). *Guía de prevención del bullying para el profesorado*. Sao Paulo: Mercado de Letras.
- Avilés, J. M (2010d). Bullying, cyberbullying, el papel del género y los medios. *Aequalitas*, 26, 46-57.
- Avilés, J. M. y Elices, J. A. (2003). *Heteroinforme para la evaluación del bullying*. Valladolid: Autores.
- Avilés, J. M. y Elices, J. A., 2007. *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J. M. y Alonso, M. N. (2008, enero). *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 (dirs.), 7º Congreso Nacional de Psicología da Saúde (pp. 119-129). Porto: ISPA.
- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 357-376.
- Belsey, B. (2005). *Internet usage: facts and news*. Recuperado el 12 de marzo de 2010, desde www.cyberbullying.ca/facts_st.html
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management*. Filadelfia, PA: Open University Press
- Bliss, T. y Tetley, J. (1999). *Circle time: a resource book for infant, junior and secondary school*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. C. (2009). *Construir la paz. Transformar los conflictos en oportunidades*. Alicante: CAM.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 5, 1128-1135.
- Cerezo, F. (2000). *Test de evaluación de la agresividad entre escolares: BULL-S*. Bilbao: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. XIV, 131-145.
- Cleary, M. (1993). *Countering intimidation through school-wide intervention*. ASTU Research Project. Palmerston North Teachers College.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cowie, H. (2009). Tackling cyberbullying: a cross cultural comparison. *International Journal of Emotional Education*, 1, 3-13.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). *Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 291-310.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio et al. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- ECESC (2006). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya* [Encuesta de convivencia escolar y Seguridad en Cataluña] Barcelona: Gencat.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández, I. y Hernández, I. (2005). *El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Fernández García, I. y Ortega, R. (1998). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (dirs.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (210-219). Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Villoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Madrid: Catarata.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: a report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile A. (1999). Italy. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying* (140-156). Londres: Routledge.
- García Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- Generalitat de Catalunya (2001). *Juventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys* [Juventud y seguridad en Cataluña. Encuesta a los jóvenes escolarizados de 12 a 18 años]. Barcelona: Departament d'Ensenyament i Departament d'Interior.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social-Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura.
- Gómez Bahillo, C. Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. y Sanagustín, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*. Recuperado el 15 de enero de 2011, desde <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf>
- González, J. y García, F. J. (2010). *Elaboración de análisis sociométricos*. Madrid: TEA.
- Govern de les Illes Balears. *Assejament escolar (2005). Bullying*. Palma: Conselleria de Presidència i Esports, Direcció General de l'oficina de defensa dels Drets Menor.
- Grasa, T., Lafuene, G., López, M. y Royo, F. (2006). *Contigo. Convivencia entre iguales*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández, F. (2010). Conductas de acoso. En A. Rallo y R. Martínez (dirs.), *Derecho y redes sociales* (210-224). Pamplona: Aranzadi.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2007). *Internet use control for parents and children/teenagers*. Recuperado el 3 de junio de 2009, desde http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_internet_use_contract.pdf

- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behaviour*, 29, 129-156.
- Horner-Johnson, W. y Drum, C. E. (2008). Prevalence of maltreatment of people with intellectual disabilities: a review of recently published research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12, 57-69.
- Hoover, J. H., Oliver, R. y Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo-cognitivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (dirs.), *El mundo social en la mente infantil* (96-97). Madrid: Alianza.
- Lenhart, A. (2007). *Data memo. Pew internet and american life proyect*. Recuperado el 13 de octubre de 2007, disponible en www.pewinternet.org/pdfs/PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Mason, K. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45, 323-348.
- Martín, J. (2006). Mejora de la convivencia en el aula. Redes sociales frente al acoso escolar. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, desde <http://www.iesocio.es/stuff/ieSocio.pdf>
- Martínez, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación* 1, 13-39.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in scottish secondary schools*. Edinburgh: SCRE.
- Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999). Japan. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying* (309-323). Londres: Routledge.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Naylor, P. (2010, marzo). *Anti-bullying peer support systems in school: what are they and do they work?* Ponencia impartida en el II International Congress of Community Life at School, Universidad de Almería, España.
- Naylor, P, Cowie, H., Walters, S., Talamelli, L. y Dawkins, J. (2009). Impact of a mental health teaching programme on adolescents. *British Journal of Psychiatry*, 194, 365-370.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (dirs.), *Human development. An interactional perspective* (353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definition and measurements. En M. Klein (dirs.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying* (pp. 7-27). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (dirs.), *Bullying in schools* (pp. 13-36).
- Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Secundaria*. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, desde <http://www.isei-ivei.net>
- Ortega, R. (1992, septiembre). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, Comunicación presentada en el Vth. *European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 192-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Avilés, J. M. (2005). *Autoinforme para la evaluación del bullying*. Valladolid: autores.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- Pepler, D. J. y Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 245, 807-814.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (dirs.), *Bullying: an international perspective* (pp. 91-105). Londres: David Fulton.
- Puig, J. (1992). Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 8-9.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

- Rigby, K. (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden: Blackwell Publishing.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1999). Australia. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying* (pp. 324-339). Londres: Routledge.
- Rivers, I. (1995). Mental health issues among young lesbians and gay men bullied in school. *Health and social care in the community*, 3, 380-383.
- Rivers, I. y Noret, N. (2010). 'I h 8 u': Findings from a five-year study of text and e-mail bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 543-671.
- Robinson, G. y Maines, B. (2003). *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Roland, E. y Munthe, E. (1989). *Bullying, an international perspective*. Londres: David Fulton.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández F. y Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- Salmivalli, C., Garandeau, C. y Veenstra, R. (2010). KiVa anti-bullying program: implications for school adjustment. En G. Ladd y A. Ryan (dirs.), *Peer relationships and adjustment at school*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2009). *Avain KíVaan Kouluun. Lyhyt opas KíVa Koulu-ohjelmaan osallistuvalla koululle. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 1*. Nueva York: Routledge.
- Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2006). *Estudio epidemiológico del bullying en la Comunidad Valenciana*. Elaborado por E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi, E. M. Pérez y N. Álvarez. Valencia: Síndic de Greuges.
- Smith, P. K. (en prensa). Cyberbullying: the European perspective. En J. Mora-Merchan y T. Jäger (dir.), *Cyberbullying: a cross-national comparison*. Landau: Verlag Emprische Padagogik.
- Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K. y Thompson, D. (dir.) (1991). *Practical approaches to bullying*. Londres: David Fulton.
- Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University.
- Smith, P. K., Sharp, S., Eslea, M. y Thompson, D. (2004). The Sheffield project. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (dirs.), *Bullying in schools* (pp. 99-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Stevens, V., Van Oost, P. y De Bourdeaudhuij, I. (2004). Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (dirs.), *Bullying in schools* (pp. 141-165). Cambridge: Cambridge University.
- Sugarman, D. B. y Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. In M. A. Pirog-Good y J. E. Stets (dirs.), *Violence in dating relationships: emerging social issues* (pp. 3-32). Nueva York: Praeger Publishers.
- Sullivan, K. (2001). *The anti-bullying handbook*. Singapore: Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Tognetta, L. (2009). *A formação da personalidade ética*. São Paulo: Mercado de Letras.

- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Nancea ediciones.
- Vieira, M., Fernández -García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican península. En E. Roland y E. Munthe (dirs.), *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton.
- Velázquez, L. M. (en prensa). *Adolescentes en tiempos de oscuridad. La violencia social online en estudiantes de secundaria*. Toluca: edición digital.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior-/middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Whitney, I., Nabuzoka, N. y Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats and distress. Recuperado el 16 de diciembre de 2008, desde <http://www.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- Willard, N. (2007). Educator'guide to cyberbullying: addressing the harm caused by online social cruelty. Recuperado el 23 de junio de 2009, desde http://www.asdk12.org/MiddleLinkVB/bully_topics/EducatorsGuide_Cyberbullying.pdf
- Williams, K. R. y Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Society for Adolescent Medicine*, 41, 14-21.
- Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence* 319-336.
- Zategi, N., Fernandez, I., Uruñuela, P., Avilés, J. M., Boqué, M. C. y Gómez, F. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 8, 93-132.
- Zimbardo, P. (2006). A situationist perspective on the psychology of evil: understanding how good people are transformed into perpetrators. En F. Richard, I. Gendzier y R. Lifton (dirs.), *Crimes of war: Iraq* (pp. 366-369). Nueva York: Nation Books.

RECIBIDO: 1 de junio de 2010

ACEPTADO:18 de febrero de 2011

