

12

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Investigar en Psicología Educacional:
miradas actuales de un campo en movimiento

Coordinan

Mariano Castellaro, Silvina Márquez, Judit Goñi,
Lautaro Steimbregger y Alejandra Stein

Año VI - Septiembre 2025 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **MARÍA VICTORIA ZAVALA SAUCEDO, KAREN NATALI BACKES DOS SANTOS, MYRIAM SEGOVIA MARTÍNEZ, JOSÉ DANIEL DÍAZ SAMUDIO Y ANTONIO RODRÍGUEZ ARIAS**
Articulación Universidad y Formación Docente para una investigación acción. Prácticas de los formadores con el uso de herramientas digitales
Articulation of University and Teacher Training for an action research. Trainers' practices with the use of digital tools
- **MARÍA INÉS BARILÁ, ANALISA CASTILLO Y NAYLA RAHAL**
Posiciones docentes y maltrato infantil. Acciones y estrategias
Teaching Positions and Child Abuse. Actions and Strategies
- **GRISELDA CARDOZO, ROMINA ANABELA ARDILES, JERÓNIMO DUTARI Y BÁRBARA GIOVANNA MOREYRA NOBILE**
¿Qué dicen los y las adolescentes de Córdoba (Argentina) acerca del bullying y el cyberbullying?
What do adolescents in Córdoba (Argentina) say about bullying and cyberbullying?

¿Qué dicen los y las adolescentes de Córdoba (Argentina) acerca del bullying y el ciberbullying?

What do adolescents in Córdoba (Argentina) say about bullying and cyberbullying?

GRISELDA CARDOZO*, ROMINA ANABELA ARDILES**, JERÓNIMO DUTARI***
Y BÁRBARA GIOVANNA MOREYRA NOBILE****

Recibido
13|03|25

Aceptado
08|08|25

Artículos
científicos

RESUMEN

Los modos en que los/as estudiantes experimentan sus formas de relacionarse necesitan ser interpretados acorde a cómo se entran los vínculos entre pares más allá de las prácticas discursivas. En este artículo se comparten los hallazgos de la primera etapa de un estudio en el que se plantean dos objetivos: indagar las conceptualizaciones especializadas acerca del *bullying* /*ciberbullying* y conocer las representaciones de los/as adolescentes acerca de estas conductas. Se realizó un estudio de tipo cualitativo. Se constituyó una muestra de 43 adolescentes de escuelas de educación secundaria de gestión estatal y privada de la ciudad de Córdoba. En el estudio se utilizó el instrumento *The Cartoons Task* de Smith y se implementaron grupos focales con el fin de identificar los conceptos que para los/as estudiantes definen ambas conductas. Los hallazgos de este trabajo permitieron la construcción de mapas de calor lo que posibilitó una aproximación a los significados que otorgan a los constructos, así como a los términos que asocian a los mismos. Entendemos que la conceptualización posee un componente

* Doctora en Psicología. Profesora Titular Plenaria Facultad de Psicología - UNC. Investigadora Instituto de Investigaciones Psicológicas IIPsi (CONICET / UNC). El trabajo de investigación se centra en las conceptualizaciones sobre bullying y ciberbullying: un estudio comparativo de los términos utilizados por los y las adolescentes de escuelas públicas y privadas (Secyt, 2023-2027). ORCID: 0000-0002-1227-3255. Correo electrónico: griselda.cardozo@unc.edu.ar

** Licenciada en Psicología (UNC). Especialista en adolescencia con mención en educación (FFyH-UNC). Docente e investigadora en la facultad de Psicología, UNC. Maestranda-Maestría en Procesos educativos mediados por tecnología (CEA/UNC). Asesora psicopedagógica colegio nacional de Monserrat (UNC). ORCID: 0000-0002-2954-236X. Correo electrónico: romina.ardiles@unc.edu.ar

*** Tesista Prácticas de investigación Licenciatura en Psicología (UNC). ORCID: 0009-0005-9058-4752. Correo electrónico: jerodutari@mi.unc.edu.ar

**** Tesista Prácticas de investigación Licenciatura en Psicología (UNC). ORCID: 0009-0002-7891-6572 4752. Correo electrónico: giovanna.moreyra.n@mi.unc.edu.ar

cultural que se presenta como imprescindible para poder comprender el fenómeno en los distintos contextos socioculturales. Reconocer este aspecto, nos orienta a la formulación de estrategias preventivas que nos acerca de un modo más fiable a la verdadera naturaleza de estas conductas.

Palabras clave: Bullying, cyberbullying, adolescentes, contexto sociocultural.

ABSTRACT

The ways in which students experience their ways of relating need to be interpreted according to how peer ties are interwoven beyond discursive practices. This article shares the findings of the first stage of a study whose objectives are: to investigate specialized conceptualizations about bullying/ *cyberbullying* and to know the adolescents' representations about these behaviors. A qualitative type study was carried out. A sample of 43 adolescents from state-run and private secondary schools in the city of Cordoba was selected. The study used Smith's The Cartoons Task and implemented focus groups in order to identify from students/s definitions related to the topic. The findings of this work allowed the construction of heat maps, which enabled an approximation to the meanings given to constructs, as well as to the terms associated with them. We understand that conceptualization has a cultural component that is essential to be able to understand the phenomenon in different sociocultural contexts. Recognizing this aspect, it guides us to the formulation of preventive strategies that bring us in a more reliable way to the true nature of these behaviors.

Key words: Bullying, cyberbullying, adolescents, sociocultural context.

Introducción

Hemos detectado a partir de estudios realizados, que el término bullying se encuentra cada vez más extendido para referirse de forma genérica a diversas situaciones de violencia que acontecen en el contexto escolar, y su uso, ha tenido una amplia expansión en los medios de comunicación. Incluso en el siglo XXI, la difusión de una nueva forma de agresión entre iguales que tiene lugar en línea a través de dispositivos electrónicos, etiquetada como ciberbullying, ha reavivado aún más el interés en torno a esta cuestión (Olweus y Limber, 2018).

A pesar de ello, y si bien están aceptadas sus definiciones en la comunidad científica (Smith *et al.*, 2013), se argumenta que el término bullying es restrictivo ya que la reducción de la violencia que se da en las escuelas, se circunscribe a los actos que se producen entre iguales y a aquellos relacionados con las características personales de los/as estudiantes. Sin embargo, no contempla los diversos modos en que éstos experimentan sus modos de relacionarse, los cuales necesitan ser interpretados acorde a cómo se entran los vínculos entre pares más allá de las prácticas discursivas.

Por lo tanto, cabe preguntarse si el incremento de estas situaciones a las que se dan a conocer como bullying/ciberbullying en los medios de comunicación, no responden a otras situaciones de violencia que se asocian al ámbito escolar y que exceden a lo que generalmente se reconoce como hostigamientos reiterados en el tiempo y que mantienen una relación asimétrica entre estudiantes (Di Napoli y Saez, 2022; UNESCO, 2021). A modo de ejemplo citamos el titular de una nota periodística: “Grave caso de bullying en Córdoba: le pusieron un alacrán a un niño de 8 años y terminó internado por la picadura” (19 de octubre 2021, Página 12) en el que se presenta un debate acerca de si el episodio responde o no a un caso de bullying.

En este sentido advertimos que los conceptos no son neutrales y, en lugar de colaborar para una mayor comprensión del fenómeno, pueden contribuir a su materialización. En este marco, estudios recientes sugieren la necesidad de ampliar el paradigma de investigación (Patton *et al.*, 2017). Señalan que estamos ante un fenómeno complejo y de naturaleza psicosocial con una fuerte implicancia del contexto socio-cultural en el que se encuentran los sujetos (Ordoñez Ordoñez, 2021; Ortega *et al.*, 2007; Smith *et al.*, 2016), por lo que sería deseable atender a la realidad subjetiva de las personas y a su contexto interpretativo, no sólo para conocer esta realidad desde los propios sujetos sino, para poder transformarla. Atento a ello, consideramos que uno de los desafíos en el estudio de la temática es la necesidad de ampliar y complejizar el espectro de su indagación.

Aspectos teóricos

Haciendo una revisión sobre el concepto observamos que, en un primer momento, Olweus (1993) no reconocía plenamente el alcance del bullying indirecto, sin embargo, posteriormente Olweus afirmó que el acoso se caracteriza por los tres criterios siguientes: (1) es un comportamiento agresivo intencionado (2) que se lleva a cabo repetidamente y a lo largo del tiempo y (3) en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Sostiene, además, que este comportamiento suele producirse sin provocación aparente y las acciones negativas pueden llevarse a cabo mediante el contacto físico, con palabras o de otras formas, como hacer muecas o gestos mezquinos, y la exclusión intencionada de un grupo. En esta dirección, Jeffrey y Stuart (2019) encontraron que incluso cuando los conceptos de intención, repetición y desequilibrio de poder se incluyen en las definiciones de acoso, no necesariamente son reconocidas como tal por los adolescentes.

Estas primeras definiciones demuestran que la problemática denominada bullying, plantea una delimitación específica del fenómeno de las violencias en las escuelas (Di Napoli, 2018) así como también, se considera una categoría diferente en relación al comportamiento agresivo (Smith y Monks, 2008). Es evidente que adolescentes y adultos no siempre comparten la misma comprensión de lo que significa ser intimidados (Younan, 2019). Coincidimos con Di Napoli (2018) al sostener que “las palabras encarnan sentidos diversos en función de los usos y contextos en los cuales son pronunciadas” (p.132).

A partir de ello la bibliografía sobre el tema subraya que, en la actualidad, una dificultad a la que se enfrentan las comparaciones transnacionales, desde que Olweus utilizara por primera vez el término bullying en varios países, es el cotejo de la terminología. De hecho, llama la atención los diversos términos relacionados con el bullying en inglés y en otros idiomas (Smith *et al.*, 2002; 2016).

A menudo no existe una traducción exacta del término (Hellström y Lundberg, 2020; Rasset, 2020; Reyes Guillen *et al.*, 2019; Thornberg y Delby, 2019). Se utilizan diferentes términos tanto en una misma lengua como en diferentes idiomas: los términos acosador y mobbing son familiares en las lenguas escandinavas y germánicas (Heinemman, 1972); bully (matón) y bullying (intimidación) se utilizan para describir este tipo de comportamiento de los estudiantes en el inglés (Ananiadou y Smith, 2002); el término burla es similar, pero puede tener una connotación más suave de agresión verbal y posiblemente lúdica (Postigo Zegarra *et al.*, 2019); acoso, parece similar a intimidación, pero tiende a utilizarse para comportamientos de adultos o adolescentes, como en acoso sexual o acoso racial (UNESCO, 2021); las palabras para

referirse al bullying son menos familiares en las lenguas latinas, como en el francés, que no tiene una traducción directa (UNESCO, 2021); en Japón, ijime es el término más equivalente, sin embargo se considera que difiere algo del bullying, al tener una connotación menos violenta físicamente y un énfasis relativamente mayor en la manipulación social (Naito y Gielen, 2005); en Italia, las palabras prepotenza y violencia tienden a implicar acciones más físicas y violentas (Menesini *et al.*, 2002). En Latinoamérica en la última década se realizaron un gran número trabajos en diferentes países de la región y se detecta que en el idioma español no existe una traducción literal del concepto y, en distintas ocasiones, es expresado a través de términos como hostigamiento, intimidación, abuso o acoso entre pares (Garaigordobil Landazabal *et al.*, 2018) y molestar (Gorostiaga y Paladino, 2013).

Además, Ortega y colaboradores (2007) encontraron que la variable edad condiciona las definiciones de los estudiantes. Los más grandes señalan como maltrato (sobre todo las relacionadas con las agresiones físicas y las acciones indirectas que buscan el aislamiento social de la víctima), abuso, egoísmo en más ocasiones a todas las situaciones de bullying, que los de menor edad. En tanto para las agresiones de carácter verbal la expresión más correcta para los mayores es meterse con y, para las agresiones directas de carácter social, fundamentalmente se usa el término rechazo, aunque no de modo discriminado. Con respecto al género, encontraron diferencias menores al igual que Smith y otros (2002).

Respecto al ciberbullying, las investigaciones indagan acerca de qué tan similar o diferente es esta conducta en diversos contextos y los desafíos que las comparaciones traen (Smith *et al.*, 2019). Más allá de ello, los estudios dan cuenta que los adolescentes comprenden e identifican lo que significa la palabra ciberbullying (Chavez- Alvarez *et al.*, 2020).

Los criterios tradicionales utilizados para definir el acoso son particularmente problemáticos cuando se aplican al ciberacoso ya que: un acto - como la creación de un post difamatorio en línea - puede tener un efecto duradero debido a su continua visibilidad, independientemente de la falta de repetición (Cardozo, 2023; Slonje y Smith, 2008); los adolescentes perciben la intención de dañar, el impacto en la víctima y la repetición para definirlo (Höher *et al.*, 2014); la forma en que el desequilibrio de poder se manifiesta es peculiar, al estar relacionado con las competencias tecnológicas y el anonimato (Ansary, 2020). En lo referente a la equivalencia idiomática se traduce el concepto utilizando palabras como acoso virtual, ciberacoso, acoso por las redes y bullying cibernético (Chang, 2021).

Peter y Petermann (2018) informan en una revisión que, entre 2012 y 2017, se propusieron 24 definiciones diferentes de ciberacoso. En esta línea Chang (2021) sostiene que

las investigaciones se dividen en aquellas que conceptualizan el ciberacoso como un subtipo de bullying (Olweus y Limber, 2018) y aquellas que lo conceptualizan como un comportamiento diferente al producirse la intimidación a través de cualquier dispositivo electrónico (Smith, 2012). Además, se ha sugerido que la conceptualización del desequilibrio de poder y la repetición de un acto puede modificarse al adaptarse a las situaciones de ciberacoso (Smith, 2012). En tanto, otras investigaciones cuestionan esta propuesta y argumentan que desconoce las características propias de la comunicación digital, incluido el anonimato y la mayor escala del impacto al ampliarse los medios de intimidación, que incluyen una combinación sincrónica de imagen, sonido y chat (Bégin, 2018; Pieschl *et al.*, 2013).

En relación a la edad los estudios muestran que estudiantes de diferentes franjas etarias, toman en consideración la idea de perdurabilidad de estas conductas y concuerdan en señalar el anonimato en su definición (Bégin, 2018; Chaves-Álvarez *et al.*, 2020). En tanto, otro estudio arroja que estudiantes del ciclo básico conceptualizan cyberbullying como una acción que sucede una sola vez, por lo que no es necesaria su repetición y los del ciclo de orientación suman diferentes formas de acoso como el sexual (Cardozo, 2023). Al igual que en el bullying, no se encontraron diferencias significativas en relación a las conceptualizaciones y el género (Smith *et al.*, 2002).

Por último, si bien los estudios coinciden en señalar la importancia de examinar el uso de los conceptos y/o términos afines, son pocos los estudios en Latinoamérica, y en nuestro contexto en particular, que hayan explorado las definiciones. A partir de estas consideraciones en este trabajo buscamos profundizar en la nominación de estos fenómenos complejos. En este marco, planteamos dos objetivos, por un lado, indagar las conceptualizaciones especializadas acerca del bullying /cyberbullying y por otro, conocer las representaciones de los adolescentes acerca de estas conductas.

Se presentan los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación en la que se formularon algunos interrogantes para guiar el trabajo: ¿Reconocen los estudiantes en sus relaciones cotidianas situaciones que se conocen con los anglicismos bullying y cyberbullying?, ¿Qué términos utilizan para identificar situaciones de acoso u hostigamiento términos con los cuales se traduce al español el anglicismo bullying? ¿En qué situaciones pueden reconocer dinámicas de poder (virtual /presencial) entre grupos de pares?, ¿Logran reconocer la diferencia entre una broma y una agresión?, ¿Pueden detectar e interpretar un comportamiento “violento” como la consecuencia de un proceso de hostigamiento que se mantiene en el tiempo en contra de un estudiante?

Consideraciones metodológicas

Realizamos un estudio de tipo cualitativo a partir del cual intentamos recortar un fenómeno en función de comprender e interpretar las significaciones y valoraciones (Vasilachis de Gialdino, 2006) que los adolescentes brindan a las conductas en estudio. Para el primer acercamiento con la población adoptamos un muestreo no probabilístico de tipo accidental (Bologna, 2015). Seleccionamos las instituciones escolares - estatales y privadas - acorde a su mayor disponibilidad y accesibilidad.

Conformamos una muestra de 43 estudiantes, de entre 11 y 18 años de edad, que asistían a primero, tercero y quinto año y que aceptaron voluntariamente participar en el estudio previa firma del consentimiento informado.

Utilizamos el instrumento The Cartoons Task (Smith *et al.*, 2002) , el cual fue aplicado en 14 países y en 13 idiomas. Se administran 40 láminas (para varones y mujeres con nombres típicos de la región) con situaciones que pueden o no ser bullying. Las láminas están hechas con figuras de palotes para evitar cualquier sesgo de etnia o apariencia física. En el Anexo 1 se presentan las viñetas correspondientes a las láminas, las cuales muestran situaciones agrupadas en diferentes dimensiones: situaciones que no son bullying - dañar sin querer -; situaciones de coacción hacia otra persona; de cooperación; hacer bromas amistosas; pelea física; agresión reactiva; agresión física; agresión verbal; agresión relacional; ciberbullying; agresión verbal directa, agresión física directa y agresión relacional o indirecta con características de acoso, como desigualdad de fuerzas o reiteración. Algunas viñetas hacen hincapié en la discriminación por sexismo o racismo. Para su administración llevamos a cabo una adaptación transcultural de las láminas. Mediante el procedimiento de traducción inversa (back translation), los expertos realizaron la traducción del instrumento desde el idioma original (inglés) al español. Posteriormente otro especialista procedió a traducir la versión española al inglés y se compararon ambas traducciones.

El procedimiento para aplicarlo consiste en evaluar primero en cada país o cultura cómo les dicen a las conductas de bullying y ciberbullying, preguntando a expertos en el tema, buscando en diccionarios, a los fines de consensuar entre 5 o 6 términos en función de su significado y aplicabilidad al contexto. En base a estudios previos llevados a cabo a nivel local, seleccionamos los términos maltratar, amenazar, hostigar, acosar, molestar, intimidar y tomar de punto, por ser los más representativos para los estudiantes. Se presentan en la Tabla 1 los términos traducidos por los expertos.

Tabla 1

Traducción de términos y definiciones inglés – español

Definición en inglés	Definición en español	Palabras en inglés que se usan para describir el tipo de comportamiento	Palabras en español que se usan para describir el tipo de comportamiento
Bullying is defined as the behaviour of a person who hurts or frightens someone smaller or less powerful, often forcing that person to do something they do not want to do. * “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students” (Olweus, 1999, p.10).	La alternativa que se recomienda en español para la voz inglesa (pron. [búlin]) —derivada del verbo bully ('intimidar o acosar') a partir de bully ('matón')— es acoso escolar tanto en España como en América**	Bullying Harass Harassment (sustantivo) regular and cruel or unreasonable behavior toward somebody. Abuse / mistreat Threaten Bother Intimidation/Intimidate Aggression Psychological Physical Damage Torment/ing Pick on someone Social exclusion (isolate- ignore) “to give somebody the cold shoulder”	Acoso / acoso escolar Hostigar/acosar/atormen- ntar Hostigamiento/ acoso/ tormento Abusar/maltratar Amenazar Molestar Intimidación/Intimidar Agresión Psicológica Física Dañar Atormentar Tomar de punto a alguien Exclusión social (aislar ignorar “hacer el vacío”
Cyberbullying: the activity of using the internet to harm or frighten another person, especially by sending them unpleasant messages*	Ciberacoso es acoso o intimidación por medio de las tecnologías digitales***	Cyberbullying	Ciberacoso

Nota: *Diccionario de Cambridge; ** <https://www.rae.es/dpd/> ; *** <https://dle.rae.es/>

Realizamos además grupos focales (*Focus Group*) (Petracci, 2004) con los estudiantes, con el fin de crear un espacio de encuentro que contribuyera a la puesta en común, la comunicación y el contraste de información, así como a su validación *in-situ*.

Para la ejecución del trabajo de campo, visitamos cada colegio para interiorizar a los equipos directivos acerca del proyecto y lograr su apoyo y participación. Procedimos a la realización de 5 grupos focales con el objetivo de debatir con los adolescentes los términos seleccionados, su sentido y significado acorde a las imágenes que presentan cada una de las 40 láminas. Les presentamos cada lámina y les preguntamos por los términos seleccionados. Cada adolescente tenía una hoja de puntuaciones en la que figuraban las frases y una columna para cada término de modo que podía escribir sí o no en la casilla correspondiente a cada viñeta. Luego, retomamos las láminas desde el comienzo y, en cada una, los adolescentes justificaron

el porqué de la decisión de la elección (o no) de los términos hasta consensuar aquellos que mejor describían el tipo de comportamientos que se presentaba en relación a las conductas de ambas conductas. La ejecución de los grupos focales se llevó a cabo en un horario regular de clases y, por cada sesión, utilizamos 80 minutos de duración.

Para el tratamiento de los datos seguimos la estrategia de la comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) a partir de la cual, construimos y codificamos de manera simultánea el corpus de las discusiones recolectadas en los grupos focales. Para optimizar la presentación de los datos utilizamos mapas de calor (*Heatmap*), representaciones gráficas que sirven para observar los resultados de mediciones obtenidas reales, mediante zonas de diferentes colores. Estos pueden ser diferentes intensidades del mismo tono o distintos colores de una paleta (Toalombo Montero *et al.*, 2024). Es una técnica útil y rápida que facilita el análisis y permite comprender visualmente, como en este estudio, los términos seleccionados por los estudiantes a cada una de las láminas. Para la elaboración de los gráficos se utilizó el paquete *Python* (v5.5).

El estudio contempló los requerimientos éticos de la Secretaría de Investigación en la que se enmarca el trabajo. Cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado (directivos de las escuelas y estudiantes) y derecho a la información, protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio si así lo deseaban.

Resultados

Las voces de los estudiantes

Primer momento: la selección de los términos

La primera mirada sobre los datos pretende determinar cuáles son los términos que los estudiantes seleccionan mayoritariamente para denominar ambas conductas.

La Figura 1 muestra un mapa de calor de los porcentajes de los términos seleccionados por los estudiantes de escuelas estatales. Identificamos que la mayor concentración de porcentajes se focaliza en los términos molestar y maltrato. El término molestar presenta entre un 80% y 100% en los *clústeres*: agresión verbal; rumores; *ciberbullying*; acoso físico; pelea/golpe físico, pertenencias y exclusión. En tanto el término maltrato es indicado entre un 80% y 100% sólo en algunas situaciones como: acoso físico (láminas 2, 3, 5, 6); pelea física (lámina 1) y agresión verbal (láminas 16 y 17).

El término acoso, en menor proporción (entre un 70 % y 90%) es el que mejor representa las situaciones de los *clústeres* acoso físico (láminas 4 y 5); agresión verbal (láminas 16 a 20); y rumores (láminas 25 y 26). Advertimos al comparar los tres términos (molestar, maltrato y acoso) que la concentración de porcentajes se da en el *clúster* agresión verbal, seguido de acoso físico.

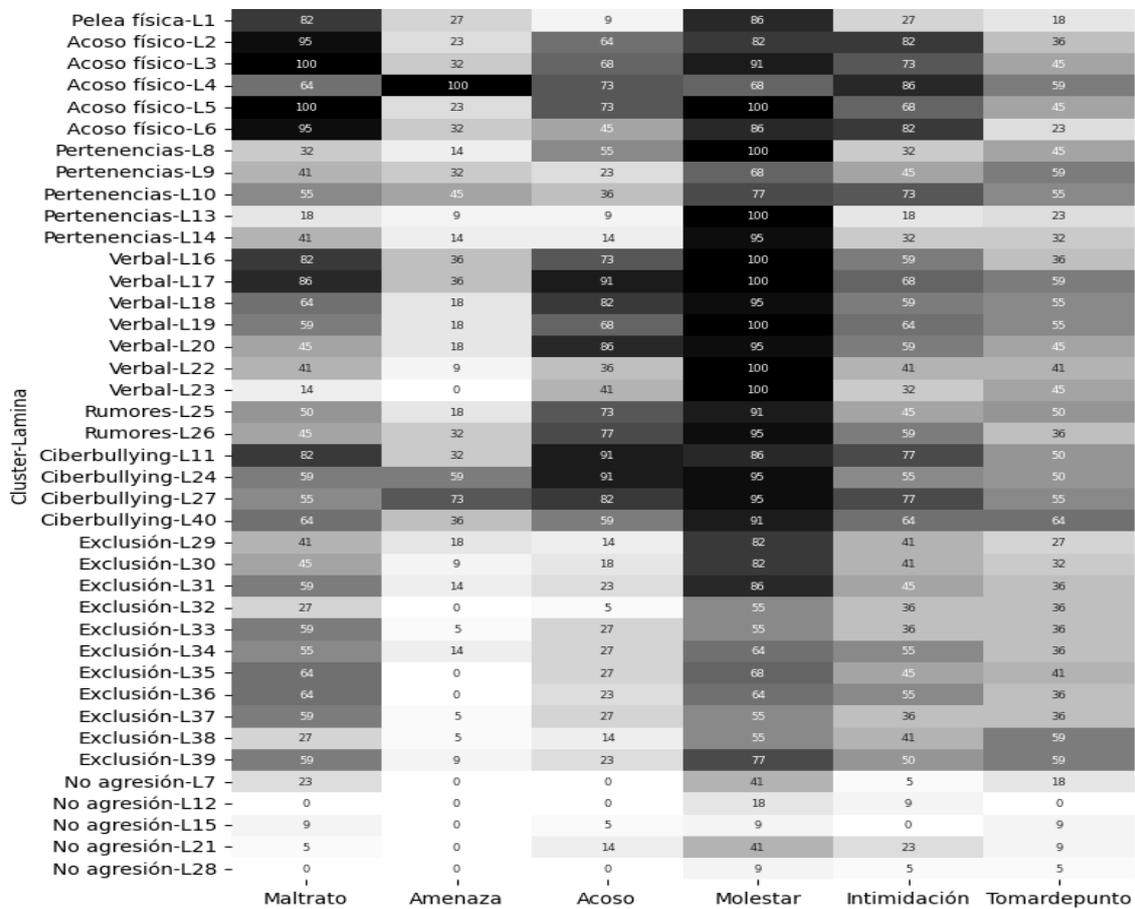
Con respecto al grupo de tarjetas que indagan *ciberbullying*, se observa que los porcentajes mayores se concentran en los términos molestar y acoso. La lámina 11, representa para los estudiantes los tres términos analizados (molestar, maltrato y acoso), aunque este último es el que mejor representa (91%) la situación de filmar a un compañero mientras lo golpean y subirlo a las redes sociales para que la gente lo vea.

En tanto el término amenaza, representa en un 100% la viñeta de lámina 4 en el *clúster* acoso físico; intimidación representa en menor proporción (entre un 70 y 82%) las situaciones de acoso físico, pertenencias (lámina 10) y *ciberbullying* (láminas 11 y 27); y tomar de punto presenta valores inferiores al 65% en la mayoría de los *clústeres*.

Finalmente, es significativo que en las láminas 7 y 21, incluidas en del *clúster* de “no agresión”, el término maltrato tiene un promedio de respuesta más alto de lo esperado y molestar en menor proporción.

Figura 1

Términos representativos para estudiantes de escuelas estatales



Nota: el mapa de calor construido presenta el porcentaje de los términos seleccionados por los estudiantes para cada lámina. Las zonas oscuras representan mayor porcentaje de elección y las zonas grises el porcentaje de los términos menos seleccionados.

La Figura 2 muestra el mapa de calor de los porcentajes de los términos seleccionados por los estudiantes de escuelas privadas. Como puede apreciarse el término molestar, seguido de maltrato, son los términos que mejor representan las situaciones de las viñetas en la mayoría de los *clústeres* (entre el 70% y 100%).

Además, entre un 75% y 100% maltrato, acoso y molestar son los términos seleccionados para las situaciones de las viñetas de los *clústeres* rumores y *ciberbullying*. De igual modo seleccionan en mayor proporción los términos maltrato y molestar para las situaciones de agresión verbal y en menor proporción acoso e intimidación.

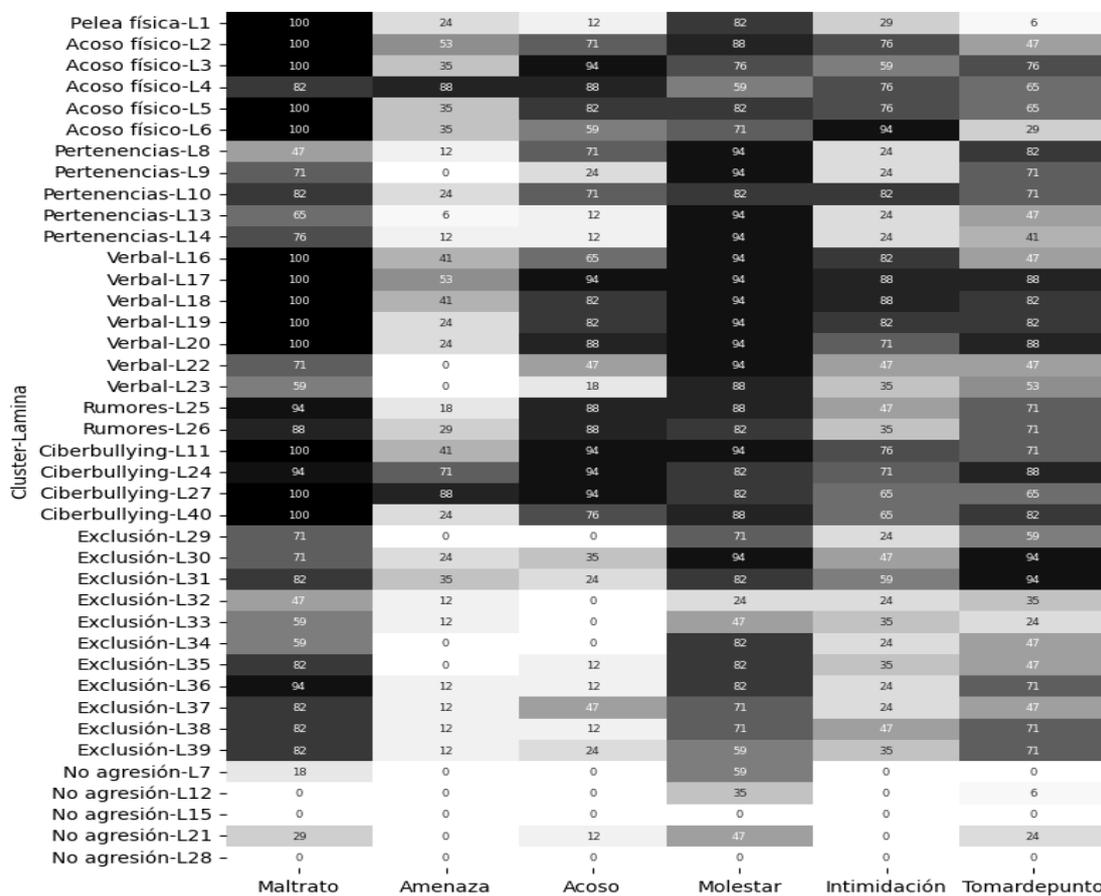
El término amenaza sólo resulta representativo en tres de las viñetas: en la lámina 4 del *clúster* acoso físico (88%), y dos en *ciberbullying*, lámina 27 (88%) y lámina 24 (71%).

A diferencia de los estudiantes de gestión estatal, para estos jóvenes el término tomar de punto resulta representativo (superior al 50%) en algunas viñetas, en mayor proporción en los *clústeres* de: agresión verbal, rumores, *ciberbullying* y exclusión.

Finalmente, al igual que los estudiantes de gestión estatal en la lámina 7 y 21, incluidas dentro del *clúster* de no agresión, maltrato y molestar tienen promedios de respuesta más alto de lo esperado. Molestar, en la lámina 7 aparece elegido en 59% y maltrato en menor proporción (18%) y en la lámina 21, molestar 47% y maltrato 29% respectivamente.

Figura 2

Términos representativos para estudiantes de escuelas privadas



Nota: el mapa de calor construido presenta el porcentaje de los términos seleccionados por los estudiantes para cada lámina. Las zonas oscuras representan mayor porcentaje de elección y las zonas grises el porcentaje de los términos menos seleccionados.

Segundo momento: el porqué de la elección

En el debate de los grupos focales buscamos profundizar acerca de los términos seleccionados por los estudiantes para referirse a las distintas situaciones que representan las láminas a la vez que analizamos las características que identifican en cada viñeta.

En relación a “maltrato”, no termina de haber consenso sobre su significado, oscila entre quienes lo vinculan a los golpes físicos, y entre quienes lo entienden como un fenómeno más amplio, que incluye también, por ejemplo, el maltrato psicológico o emocional. Como pudo apreciarse en los mapas de calor, y en relación al constructo, observamos una diferencia entre los porcentajes con respecto a las escuelas privadas y estatales, lo que se explica a partir de lo que expresan en los grupos focales: para los chicos de escuelas privadas la agresión verbal implica maltrato (por ejemplo láminas 15 a 17), expresan “Porque no se están tratando bien [...] no creo que forme parte de una amenaza o de un acoso [...] pero sí forma de un maltrato” (Ciclo orientado). En este mismo sentido, reconocen que situaciones de interacción social no agresivas (como en las láminas 7 y 21) pueden naturalizarse y pasar de ser una broma a maltrato. Refieren: “Porque quieres o no, el maltratarse es pegarse, no se está tratando bien. Que se ríen es distinto porque se le acostumbra a tratarse mal, pero sigue siendo maltrato” (Ciclo orientado). En tanto, los estudiantes de las escuelas estatales comprenden el maltrato como la violencia *in-situ*, física, más relacionada a los golpes que a las palabras: “Cuando es golpe físico, maltrato es lo más adecuado” (Ciclo básico).

Con respecto al término “molestar” observamos que para los estudiantes de ambas escuelas se encuentra vinculado a acciones que implican pelea física, acoso físico, pertenencias, rumores y *ciberbullying*, con valores más altos en el *clúster* de acoso verbal y, en menor medida, con acciones relacionadas a la exclusión. Es significativo que los estudiantes de escuelas privadas minimizan estas acciones y sus consecuencias, lo consideran “como algo leve y tolerable”. En tanto en las viñetas de las láminas 7 y 21, del *clúster* de acciones de interacción social no agresivas, el término molestar aparece para ambos grupos, en tanto consideran que, a pesar de que puede haber un acuerdo entre partes, por ejemplo, al justificar una acción porque “le hace bromas al amigo por su pelo y ambos se ríen” (lámina 21) o bien cuando “dos compañeros se golpean y se ríen”, la situación puede llegar a incomodar, pero en menor proporción. Así lo expresan: “O sea, la mayoría de las cosas molestan, pero molestar me lo tomé más como si fuera algo más leve, como a un...ponele cuando se pegaban entre ellos era molestar” (Escuela privada, ciclo orientado); “Porque no se están tratando bien, pero tampoco se están... como que hay algo entre los dos, están jugando” (Escuela privada, ciclo orientado); “Porque por ahí se

molesta que te peguen así, pero te lo tomas como más liviano... O por ahí, por ejemplo, te podés molestar un poco con tu amigo, pero porque tu amigo lo va a hacer más un ratito, no sé cuánto" (Escuela estatal, ciclo básico).

Además, advertimos que el constructo implica una amplitud de justificaciones que se relacionan con las características asociadas a las conductas de *bullying* como la intención del acto lo que incide en sus valoraciones con respecto al impacto que puede ocasionar en la otra persona. Expresan: "Molestar, porque lo hizo a propósito" (Escuela Privada, ciclo básico); "Como dijeron, si no lo conoces hay que ver la intención. [...] Podés pensar que lo hace queriendo para, no sé, molestarte o para reírse. Y depende también de qué se ríe, si se ríe con vos o con ellos." (Escuela Privada, ciclo básico)

En cuanto al término "acoso", es significativa la diferencia que se presenta en los porcentajes de la lámina 3 del *clúster* acoso físico, en la que los estudiantes de escuelas privadas sostienen que el acoso alude a una conducta que se repite en el tiempo: "Yo acoso lo noto como estar todo el día encima de él y como que sea repetitivo" (Ciclo orientado), en tanto para los estudiantes de escuelas estatales se encuentra ligado también a otras acciones y no tanto a la repetición de la conducta: "Decirle cosas sobre su físico"; "Invadir el espacio del otro" (Ciclo básico y orientado).

El término "intimidación" es el que mayor consenso presenta en cuanto a su significación. Para los estudiantes alude a acciones en la que está presente la asimetría de fuerzas entre los actores. Eso explicaría, los porcentajes en las láminas 2 y 6 (*clúster* acoso físico) y 10 (*clúster* pertenencias). De este modo los estudiantes argumentan en sus elecciones: "Intimidación, porque es de un curso mayor y lo obliga" (Escuela estatal, ciclo orientado); "Se aprovecha porque es más chico" (Escuela estatal, ciclo básico); "Como es más grande y la otra no se puede defender, entonces le puede pegar sin problema" (Escuela Privada, ciclo básico); "Porque se está abusando de su poder. Como ella es más grande y tiene más... Se aprovecha en sí de ella" (Escuela privada, ciclo orientado).

En las escuelas de ambos tipos de gestión, tanto los estudiantes del ciclo básico como orientado, reconocen el desbalance de poder, desde la superioridad otorgada al agresor por ser más grande, así como ante acciones recibidas por parte de varios estudiantes fundamentando: "Intimidación sí, porque es como uno contra muchos" (Escuela privada, ciclo básico). Es significativo que en la lámina 5 orientada en esta dirección de acoso físico, no se presentan porcentajes mayores en ambas gestiones, pero si en relación a la lámina 11 del *clúster* *ciberbullying*, por lo que vinculan un mayor impacto cuando a la situación se suma la exposición

a redes sociales. Además, detectamos una estrecha vinculación entre el término intimidación y las acciones representadas por el clúster de acoso físico y verbal, en tanto para los estudiantes representan situaciones que: "Intimidan más en el acoso. Como que entran más profundo" (Colegio privado, ciclo orientado); "Como que le metes miedo en la cabeza a esa persona y te intimida" (Escuela privada, ciclo básico); "Como que dan miedo, desvalorizan, rebajan por lo que te intimidan" (Escuela estatal, ciclo básico).

Referente al término "tomar de punto", observamos que adquiere mayor relevancia para los estudiantes de escuelas privadas, por ejemplo, en las láminas 30 y 31 del clúster exclusión. A la hora de explicar su elección sostienen: "Eso es tomar de punto. Porque es como con esa persona. Todos los días. Esa persona y la mayoría de los días" (Ciclo orientado); "Claro, porque son muchos los que no te están dejando, es como que ya es más torturante. No es lo mismo como decirle a alguien que no tengo ganas ahora de jugar con vos, a estar ya en un grupo de amigos jugando, y nunca dejarlo jugar a él" (Ciclo orientado); "Tomar de punto porque está diciendo vos, éste en específico, que no juegue" (Ciclo orientado).

Como se aprecia en el mapa de calor para los estudiantes de escuelas estatales el término no resulta representativo porque no llegan a comprender su significado. En los grupos focales expresan: "¿Qué es tomar de punto?" (Ciclo básico); "No lo usamos tomar de punto. Usamos tomarlo en joda, tomar el pelo" (Ciclo orientado).

Igualmente, en los mapas de calor el término "amenaza", tanto en escuelas estatales como privadas, presenta valores muy bajos y lo vinculan a situaciones puntuales: láminas 4 (clúster acoso físico), 24 y 27 del clúster *ciberbullying*. De sus expresiones se deriva que identifican el término cuando ponen el acento en las consecuencias de la acción: "Amenaza me parece que es más como... Que pasa por una consecuencia después. El acto y después como que va a pasar algo. Como... si no haces esto te pego" (Escuela privada, ciclo orientado); "Eso sería una amenaza, alguien vaya y obligue a alguien a hacer algo que no quiere, de pensar de una manera distinta y si no pasa tal consecuencia para él" (Escuela privada, ciclo orientado).

Cabe acotar que, en ninguno de los grupos focales de ambas gestiones, aparecen espontáneamente los conceptos de *bullying* y *ciberbullying*. Sin embargo, un análisis más detallado de las respuestas nos muestra que lo virtual aparece como una extensión de lo que ocurre en lo presencial, específicamente ante expresiones como "es *bullying* en las redes" sin poder diferenciar las características específicas de ambas conductas.

Comentarios finales

El trabajo indaga las conceptualizaciones especializadas acerca del *bullying* /*ciberbullying* y busca conocer las representaciones de los estudiantes acerca de estas conductas. En este sentido, detectamos en consonancia con otros trabajos, que las conceptualizaciones poseen un componente cultural que no puede soslayarse a la hora de poder entender la comprensión del fenómeno en distintos contextos socioculturales (Smith *et al.*, 2016). Por lo que, lejos de constituirse en una limitación el cotejo de los términos, supone un acercamiento más fiable a las voces de los estudiantes con respecto a la selección y explicación de los diferentes constructos asociados a estas conductas. Los resultados obtenidos ofrecen conclusiones que resultan interesantes a los fines de alcanzar una mayor comprensión sobre la temática.

En primer lugar, los resultados arrojan que la palabra *bullying* no presenta una traducción directa en los idiomas latinos y en nuestro contexto, lo que va en línea con lo indicado en otros estudios que señalan, que no existe acuerdo en la comunidad científica acerca del constructo, lo que no se evidencia en la cultura anglosajona (Ortega *et al.*, 2001).

En este marco, si bien los anglicismos *bullying* y *ciberbullying* están presentes como temas de discusión en nuestro contexto sociocultural, particularmente en los ámbitos escolares, no se observa una clara diferenciación de los conceptos en relación a lo planteado desde los discursos académicos. De las discusiones de los grupos focales se deriva que los estudiantes, tanto de escuelas privadas como estatales, señalan los términos maltrato y molestar como los más idóneos para referirse a todas las situaciones de *bullying* o *ciberbullying*, con porcentajes más elevados en molestar, principalmente ante lo que perciben como agresiones físicas o verbales. Este coincide con otros estudios que señalan que ambos términos son las expresiones más adecuadas y afines a nuestra cultura respecto al constructo teórico *bullying* (Gorostiaga y Paladino, 2013).

En segundo lugar, los estudiantes de ambas gestiones y, respecto a las características que adquiere la conducta de maltrato, señalan aquellas que se vinculan directamente con la conducta de *bullying*. Identifican, la intención de hacer daño (ante la agresión verbal, rumores, *ciberbullying*, acoso físico, pelea/golpe físico y exclusión), el desequilibrio en las dinámicas de poder (en situaciones que aluden a comportamientos entre estudiantes de distintos cursos y edades) y la exposición sistemática (cuando el maltrato se lleva a cabo diariamente). Algo similar ocurre con el término intimidación el cual alude, para ambos grupos, a acciones en la que está presente la asimetría de fuerzas.

Respecto a esta última característica, cabe señalar una diferencia. Para los estudiantes de escuelas de gestión privada la intención de hacer daño sobre una misma persona puede presentarse, tanto en una acción sostenida a lo largo del tiempo como en una única situación. En cambio, para los estudiantes de escuelas estatales el maltrato se vincula con situaciones que acontecen de forma recurrente en la escuela y en relación con agresiones físicas, en coincidencia con otros trabajos (Ordoñez Ordoñez, 2021; Ortega *et al.*, 2007). Resulta significativo destacar que este hallazgo, difiere con respecto a la conducta de *ciberbullying*, para la cual, en otro estudio realizado en este mismo contexto, los estudiantes aluden que la repetición no es una característica esencial: con una sola acción es suficiente (Cardozo, 2023) lo que plantea la necesidad de seguir indagando puntualmente estas conductas.

También se muestran importantes divergencias para un grupo y otro respecto a los términos tomar de punto y acosar. Para los chicos de escuelas privadas, implican una acción que se repite en el tiempo sobre una persona en inferioridad de condiciones. En tanto para los estudiantes de escuelas estatales, tomar de punto no es un término que usen en su cotidianidad y en cambio utilizan “tomarlo en joda” y “tomar el pelo”. Aunque no es fácil aventurar una interpretación concluyente para este dato, dadas las variaciones que posee el término tomar de punto para un grupo u otro se podría argumentar que, los jóvenes de escuelas estatales, llegan a naturalizar ciertas expresiones y tratos entre compañeros por lo que posiblemente no alcanzan a percibir el daño psicológico que esto conlleva. En tanto acoso, encierra una connotación asociada más al acoso físico, hallazgo similar a otro estudio realizado con jóvenes de escuelas estatales (Cardozo y Dubini, 2022).

Consideramos relevante el hecho de que en las viñetas en las que se presentan acciones de interacción social no agresivas, para ambos grupos, estas conductas terminan representando, si bien en menor proporción, acciones en la que se molesta o maltrata a un compañero, aunque el conflicto está ausente. Este dato permite inferir, al igual que en otros estudios, que existe para los chicos una línea muy fina que separa una broma de un episodio de agresión. En este último caso, prevalecería un tipo de humor hostil por sobre el humor prosocial (Villota-Benítez *et al.*, 2023). Cabe aclarar que, para otros, estas conductas se identifican sólo como bromas propias de un vínculo que se sostiene en la amistad. Por este motivo, sería importante continuar indagando las relaciones entre estas conductas con el fin de evitar la naturalización de expresiones sutiles de violencia entre pares.

Por último, lo virtual aparece como una extensión de lo que ocurre en lo presencial, sin poder diferenciar las características específicas de ambas conductas tanto para uno como para

otro grupo, hallazgo que coincide con investigaciones que indican al *ciberbullying* como un subtipo de *bullying* (Chang, 2021; Olweus y Limber, 2018).

Los resultados ponen en evidencia al igual que otros estudios (Ortega *et al.*, 2007), por un lado, que los adolescentes identifican conductas precisas y un vocabulario específico para nominar las distintas situaciones que se ponen en juego en su cotidianidad. Por otro, que algunas situaciones de agresión, que se presentan en contexto escolar, se identifican como un modo de vincularse y por lo tanto no se orientan para los adolescentes en la línea de lo que comúnmente se denomina *bullying* o *ciberbullying*. Por consiguiente, no presentan para sí mismos o sus pares, consecuencias de tinte emocional / psicológica.

Finalmente, y, a la vista de estos primeros hallazgos, aventuramos que estamos ante un escenario que nos conduce a continuar profundizando y analizando en estos contextos la relación entre las características de las situaciones conflictivas que se presentan en ámbitos en donde los adolescentes se vinculan, y las etiquetas que se utilizan para definir las. Discernir estos significados posibilitaría obtener el insumo necesario para el desarrollo de instrumentos de intervención que se ajusten a nuestra población. En esta misma línea, sería deseable tener en cuenta el rol que juegan los diferentes actores de la comunidad educativa en este proceso, específicamente el de los adultos. Reconocer estos aspectos, nos orienta a la formulación de estrategias preventivas que nos acercan de un modo más fiable a la verdadera naturaleza de estas conductas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ananiadou, K. y Smith, P.K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice*, 2, 471- 491.
<https://doi.org/10.1177/17488958020020040501>
- Ansary, N.S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior* 50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Bégin, M. (2018) El ciberacoso. Una revisión de investigaciones internacionales sobre representaciones, prevalencias, efectos y explicaciones del fenómeno. *RePresentaciones*, 10, 52-79. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/re-presentaciones/article/view/3684>
- Bologna, E. (2015). Técnica de muestreo. En E. Bologna (Ed.) *Estadística para Psicología y Educación* (3°. ed.) (p. 269-297). Editorial Brujas
- Cardozo, G. (2023). Conceptualizaciones y características del ciberbullying: un estudio con adolescentes escolarizados de Córdoba (Argentina). *Investigando en psicología*, 24,39-66. <https://doi.org/10.70198/iep.vi24.203>
- Cardozo, G. y Dubini, P. (2022). Hacia la construcción de lazos sociales: relecturas de una experiencia de intervención sobre el acoso entre pares en una escuela de sector popular. *E+E: estudios de extensión en humanidades* 9, (13), 116-133.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/index>
- Chang, V. (2021). Inconsistent definitions of bullying: A need to examine people’s judgments and reasoning about bullying and cyberbullying. *Human Development*; 65:144-159.
<https://doi.org/10.1159/000516838>
- Chaves-Álvarez, A., Morales-Ramírez, M. y Villalobos-Cordero, M. (2020) Ciberbullying desde la perspectiva del estudiantado: “Lo que vivimos, vemos y hacemos”. *Revista Electrónica Educare* 24(1), 1-29. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.3>
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers’ perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889–1910. <https://doi.org/10.1177/0886260511431436>
- Di Napoli, P. (2018). Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar.

Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28, 131-159. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/82>

Di Napoli, P. N, y Sáez, V. (2022). Riesgos de la inflación semántica del bullying en los medios de comunicación y en el ámbito educativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1051>.

Garaigordobil Landazabal, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain Mariño, E., (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 1 (3), 1-18. <http://orcid.org/0000-0002-8621-6245>

Gorostiaga, D. y Paladino, C. (2013, noviembre). *Los chicos y las chicas hablan de “molestar”: un estudio cualitativo de los nombres del bullying* [Trabajo libre]. En *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Ed.)*. Tomo 3 *Psicología del desarrollo* (pp. 44-47). <https://www.aacademica.org/000-054/336>

Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing – Gruppvåld bland barn och vuxna: Natur och kultur*.

Hellström, L. y Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people’s perspectives: An exploratory study, *Educational Research*, 62(4), 414- 433. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821388>

Höher, J., Scheithauer, H. y Schultze-Krumbholz, A. (2014). How do adolescents in Germany define cyberbullying? A focus-group study of adolescents from a German major city. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63, 361-378.

Jeffrey, J. y Stuart, J. (2019). Do Research Definitions of Bullying Capture the Experiences and Understandings of Young People? A Qualitative Investigation into the Characteristics of Bullying Behaviour. *International Journal of Bullying Prevention* 1–10. <https://doi.org/10.1007/s42380-019- 00026-6>.

Menesini, E., Fonzi, A. y Smith, P.K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 393–406. <https://doi.org/10.1007/BF03173593>

Naito, T., y Gielen, U. P. (2005). Bullying and ijime in japanese schools: a sociocultural perspective. In F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner. E. Midlarsky y U. P Gielen (eds)

Violence in Schools Cross-National and Cross-Cultural Perspectives (pp. 169-190): Springer.

<https://doi.org/10.1007/0-387-28811-2>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>

Ordóñez Ordóñez, M. (2021). *El acoso escolar como constructo psicosocial y educativo. Un estudio sobre las experiencias subjetivas en las infancias y adolescencias* (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica).

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2160/te.2160.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y al acoso en el ámbito escolar*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>

Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41, 95-

113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404107>

Ortega, R., Mora Merchan, J. y Del Rey, R. (2007). Violencia escolar: conceptos y etiquetas verbales del fenómeno del acoso. *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones* – 17,61-83.

https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2563/1/Revista_Espacios_en_Blanco_N17.pdf

Página 12. (19 de octubre, 2021). *Grave caso de bullying en Córdoba: le pusieron un alacrán a un niño de 8 años y terminó internado por la picadura*.

<https://www.pagina12.com.ar/375696-grave-caso-de-bullying-en-cordoba-le-pusieron-un-alacran-a-u>

Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S. y Kral, M. J. (2017). A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1524838015588502>

Peter I.K. y Petermann F. (2018). Cyberbullying. A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, 86,350–366.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>

Petracci, M. (2004). La agenda de opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A.L. Kornblit. *Metodología cualitativa: modelos y procedimientos de análisis*. (pp. 71-90). Biblos.

Pieschl, S., Porsch, T., Kahl, T. y Klockenbusch, R. (2013). Relevant dimensions of cyberbullying - Results from two experimental studies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 241-252. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.002>

Anexo 1: Viñetas de las 40 láminas (versión para varones y mujeres)

1. Fernando y César no se caen bien y empiezan a pegarse/ golpearse uno al otro.
2. María empieza a pegarle a Milagros, quien es más pequeña.
3. Juan empieza a pegarle a Cristian en todos los recreos.
4. Cecilia le dice a Belén que si no le da dinero le pegará todos los días.
5. Alexis y sus amigos empiezan a pegarle a Agustín.
6. Nadia empieza a pegarle a Milena, que es de un curso menor, porque no estuvo de acuerdo con ella.
7. Ezequiel y Guido se golpean entre ellos en broma y se ríen.
8. Macarena le roba comida del plato a Milagros la mayoría de los días.
9. Marcos hace que Francisco su compañero de curso le lleve la mochila todos los días.
10. Rocío hace que Vicki, que es de un curso menor, le lleve la mochila todos los días.
11. Leonel filma a Francisco mientras lo golpean y lo sube a las redes sociales para que la gente lo vea.
12. Micaela le pide prestada la regla a Luz, y sin querer la rompe.
13. Ignacio agarra la regla de Joaquín y la rompe.
14. Ema rompe el libro de María.
15. Sebastián se olvidó su lapicera entonces Marcos le presta una.
16. Daniela le dice cosas desagradables/ofensivas/feas a Jazmín.
17. Pedro le dice cosas desagradables/ofensivas a Iván todas las semanas.
18. Ludmila le dice cosas desagradables/ ofensivas a Camila acerca del color de su piel.
19. Muchas veces Lucas insulta a Darío porque es de una clase social más baja.
20. Martina le dice cosas desagradables/ ofensivas a Victoria porque a Victoria le gustan las chicas.
21. Ciro se ríe/hace bromas del pelo de Tomás. Los dos se ríen de eso.
22. Cande se ríe/hace bromas sobre el pelo de Selena. Selena está disgustada/se pone triste.
23. Lautaro se burla del tipo de comida que come Tiago.
24. Ailén envía mensajes ofensivos por el celular a Sofía en todos los recreos.
25. Valentín difunde chismes desagradables/cuenta historias feas acerca de Bautista.
26. Camila escribe cosas desagradables/feas acerca de Juana en las paredes de los baños de la escuela.
27. Nahuel publica mensajes amenazantes sobre Elías en las redes sociales. Muchas personas pueden verlos.

28. Ema le pregunta a Delfina si le gustaría jugar.
29. Julián no deja que hoy Felipe juegue.
30. Sofía nunca deja que Lola juegue con ella.
31. Jeremías y sus amigos no dejan que Maxi juegue con ellos.
32. Nadie quiere estar con Julia en las actividades de a dos.
33. Nadie en la escuela quiere ser amigo de Mateo.
34. Las chicas no dejan que Marcos salte la cuerda con ellas porque es varón.
35. Los chicos no dejan que Camila juegue al fútbol porque es mujer.
36. Nadie juega con María porque tiene una sola pierna y necesita caminar con bastones.
37. Los compañeros/as de Damián nunca le hablan porque siempre saca malas notas.
38. Luana y sus amigas de repente dejan de hablar y se quedan calladas cuando Antonella entra al curso.
39. Todos/as en la escuela tratan a Marcos como si él no estuviera ahí.
40. Azul les dice a todos en las redes sociales que no le hablen a Catalina.

confluenciadesaberesface@gmail.com