


Artículo original


Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes.

Estudio con Adolescentes de Buenos Aires

Reasons for Bullying and Cyberbullying from the Students' Perspective. Study with teenagers  
from Buenos Aires

Alejandra I. Lanzillotti 

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires,  
República Argentina; y

Guido P. Korman 

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires, República Argentina

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Alejandra I. Lanzillotti.

Email: alejandralanzillotti@psi.uba.ar

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2019.

Fecha de aceptación: 10 de febrero 2020.

Declaración de Conflicto de Intereses:

Financiamiento: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (\*)

(\*) El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio enmarcado en una Beca Interna Doctoral asignada a la primera autora en el año 2014 por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, República Argentina), por Resolución D N° 4860/13, bajo la dirección del segundo autor, con fecha de finalización 31 de marzo de 2019.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Lanzillotti, A.I., & Korman, G.P. (2020). Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con Adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 11-33. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

## Resumen

El objetivo de este trabajo es indagar y describir las razones o motivos que los estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 18 años, escolarizados en escuelas ubicadas en territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, relacionan con el fenómeno de maltrato escolar tanto en su modalidad tradicional como cibernética- cyberbullying-. Asimismo, se propone distinguir los motivos aducidos por los estudiantes considerando su rol de implicación, víctima o agresor, en cada una de dichas modalidades. Se llevó a cabo un estudio descriptivo, de corte transversal y de diseño no experimental, utilizando una muestra no probabilística por accesibilidad conformada por 259 estudiantes (67.1% mujeres; edad  $M = 15.6$ ;  $DT = 1.6$ ), a quienes se les administraron las versiones adaptadas de los instrumentos denominados *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales*, *Escala CYB - VIC* y *Escala CYB - AG*. Los resultados obtenidos permiten observar que los estudiantes relacionan las situaciones de maltrato escolar con distintos motivos tales como la provocación, la asimetría de poder entre quienes ejercen el maltrato y aquellos que son maltratados, la percepción de debilidad, la necesidad de pertenencia grupal, la percepción negativa de diferencias individuales y el hecho de realizar una broma. Asimismo, se observa que las razones referidas por los estudiantes son reportadas en proporciones disímiles teniendo en cuenta su rol de implicación como víctima o como agresor, tanto en situaciones de maltrato escolar como de cyberbullying. Se discuten las implicaciones prácticas de los resultados hallados a fin de favorecer al adecuado abordaje del maltrato escolar.

**Palabras clave:** maltrato escolar; cyberbullying; adolescentes; motivos.

## Abstract

The objective of this work is to investigate and describe the reasons that students aged between 13 and 18 years, enrolled in schools located in the territory of Buenos Aires, Argentina, relate to the phenomenon of bullying, both in its traditional form and as cybernetics -cyberbullying-. Likewise, it is proposed to distinguish the motives adduced by the students considering their role of implication, victim or aggressor, in each one of these modalities. A descriptive, cross-sectional and non-experimental study was carried out, using a non-probabilistic sample by accessibility, consisting of 259 students (67.1% women, age  $M = 15.6$ ,  $SD = 1.6$ ), to whom the versions were administered adapted from the instruments called *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales*, *Escala CYB - VIC* y *Escala CYB - AG*. The results obtained allow us to observe that students relate the situations of bullying with different reasons such as provocation, the asymmetry of power between those who abuse and those who are mistreated, the perception of weakness, the need to belong to the group, the negative perception of individual differences and the fact of making a hoax. It is also noted that the reasons referred to by the students are reported in dissimilar proportions, considering their role of involvement as a victim or as an aggressor, both in situations of bullying and cyberbullying. The practical implications of the results found are discussed in order to favor the appropriate approach to school abuse between students.

**Keywords:** school abuse; cyberbullying; adolescents; reasons.

## Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con Adolescentes de Buenos Aires

Teniendo en cuenta los distintos tipos de violencia que pueden ocurrir dentro de las escuelas, el maltrato escolar o *bullying* constituye una alarmante preocupación debido a sus consecuencias nocivas tanto a nivel individual como social. El desarrollo de síntomas depresivos y de ansiedad, el deterioro de la autoestima, las conductas autolesivas, la pérdida de confianza en los demás y los problemas de integración, relación y ajuste social son algunas de las consecuencias que han sido registradas en relación con este fenómeno (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012; Stapinski et al., 2014; Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014; Wolke, Copeland, Angold, & Costello, 2013; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Una de las definiciones más aceptadas y consensuadas dentro de la comunidad científica para hacer referencia al maltrato escolar señala que este se produce cuando tiene lugar una dinámica grupal en la que un escolar está siendo acosado, siendo ella o él expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas que intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro. Estas acciones negativas hacen referencia a la forma intencionada de causar daño, herir o incomodar a un compañero, resaltando su carácter abusivo y asimétrico (Olweus, 1998). Las agresiones físicas, verbales y relacionales representan diferentes formas mediante las cuales este tipo de maltrato puede ser ejercido (Olweus, 1998; Ortega, 1994, 2010). La intención de causar daño, la repetición o persistencia en el tiempo y la existencia de una relación asimétrica de poder entre los estudiantes involucrados

son las tres características básicas que permiten conceptualizar y clasificar a las situaciones de maltrato escolar como tales (Olweus & Limber, 2018).

El avance tecnológico y la creciente disponibilidad de acceso a Internet han posibilitado la emergencia de nuevas vías y modalidades de maltrato escolar, dando lugar a lo que en la literatura internacional ha sido denominado con el nombre de *cyberbullying* (Aboujaoude, Savage, Starcevic & Salame, 2015; Tokunaga, 2010). Smith et al. (2008) lo definen como una conducta agresiva e intencional, que se repite de forma frecuente en el tiempo, mediante el uso por parte de un individuo o grupo de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Si bien existe cierto consenso en señalar que el cyberbullying comparte las mismas características básicas del maltrato escolar -que actualmente podría mencionarse como *tradicional*- se debe tener en cuenta que estas adquieren ciertas particularidades debido a las características propias derivadas del uso de Internet. En este sentido, la fácil e inmediata replicación de la agresión en el ciberespacio junto con la imposibilidad de borrar los contenidos difundidos en la web, el menor *feedback* físico y social de las interacciones mediadas por pantalla, la posibilidad de anonimato digital, la masividad o extensión de la audiencia, y la continuidad en el tiempo y en el ciberespacio son algunas de las características que particularizan a esta modalidad de maltrato escolar (Aboujaoude et al., 2015; Campbell & Bauman, 2018; Dehue, Bolman, & Völlink 2008; Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009; Grigg, 2010; Kim et al., 2017; Li, 2007; Patchin & Hinduja, 2006; Slonje, Smith, & Frisén, 2013; Talwar, Gomez-Garibello, & Shariff, 2014). Por lo anterior, actualmente se sigue debatiendo dentro de la comunidad científica si el cyberbullying constituye una

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

nueva modalidad de maltrato escolar o si se trata de dos fenómenos diferenciados. Al respecto, y de acuerdo con Campbell y Bauman (2018), los argumentos para considerar que el cyberbullying constituye un tipo más de maltrato escolar giran en torno a que la mayoría de los estudiantes victimizados lo son tanto de forma tradicional dentro de la escuela como de forma cibernética -hasta 93% de acuerdo con Hase, Goldberg, Smith, Stuck y Campaign (2015)-; que ciertos predictores han sido identificados para ambas formas -por ejemplo, ansiedad elevada, baja autoestima, relaciones negativas con la familia y con los compañeros de la escuela (Kim, Song, & Jennings, 2016)-; que el cyberbullying cumple con los criterios del maltrato escolar pero se manifiesta de diferentes maneras; y que tiene resultados similares a los hallados en relación con el maltrato escolar tradicional (Thomas, Connor, & Scott, 2015).

En cuanto a la prevalencia de estos fenómenos, los estudios a nivel mundial indican, en general, que uno de cada tres estudiantes está involucrado en alguna forma de bullying y uno de cada cinco en cyberbullying (Garaigordobil, Mollo-Torrico, & Larrain, 2019; Hamm et al., 2015; Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2018; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014;; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Recientemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha señalado que el maltrato por parte de los compañeros de la escuela constituye un fenómeno que se produce en todos los países y en todos los niveles socioeconómico-culturales. Asimismo, los datos recolectados por dicha organización reflejan que el 32% de los estudiantes consultados ha sido intimidado por sus pares en la escuela al menos una vez en el último mes, destacándose la agresión física como la modalidad más frecuente en

muchas regiones, con la excepción de Norteamérica y Europa donde es más común la intimidación psicológica (UNESCO, 2019). De este informe también se desprende que los estudiantes percibidos de alguna manera como diferentes son más propensos a sufrir intimidaciones, siendo la apariencia física la causa más habitual, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel (UNESCO, 2019).

En los últimos años, algunos estudios se han orientado específicamente a indagar las causas, motivos o razones que los estudiantes relacionan con los fenómenos de bullying y cyberbullying. Se estima de relevancia conocer este aspecto ya que considerar las percepciones y explicaciones que los estudiantes vinculan a la ocurrencia de los malos tratos entre ellos permitiría establecer cierta relación entre los motivos y los comportamientos, favoreciendo así la comprensión de determinadas variables que contribuyen a la perpetuación de esta problemática. En relación con lo anterior, Almeida, Lisboa y Caurcer (2007) llevaron a cabo un estudio con adolescentes portugueses y brasileños, de 14 y 15 años de edad, en el cual encontraron que los estudiantes manifestaban razones de los malos tratos entre iguales relacionadas con niveles de interacción grupal, como la diversión y la conformidad con la presión de los pares, y con niveles socioculturales, tales como las prácticas educativas, los valores, las creencias y las representaciones sociales. Recientemente Postigo, Schoeps, Ordóñez y Montoya (2019) llevaron a cabo un estudio cualitativo con adolescentes españoles, de entre 15 y 21 años de edad, en el cual indagaron las conceptualizaciones que los mismos poseen en relación con el maltrato escolar. Analizando el discurso espontáneo de los estudiantes hallaron que dicha problemática se encontraba vinculada a creencias de negación de la violencia (*eso*

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

*no pasa*), de negación de la responsabilidad (*si pasa, no soy yo, somos todos*), de negación de la gravedad (*si es broma, no hace daño*) y que el maltrato se encontraría relacionado en mayor medida con características de la víctima más que del agresor (*si te pasa, es por algo*). Por otro lado, Valadez Figueroa, González Gallegos, Orozco Valerio y Montes Barajas (2011) estudiaron las causas del maltrato entre iguales, tanto desde el punto de vista de los alumnos como del personal de la escuela. Tomando una muestra de 1091 alumnos de entre 12 y 18 años de edad y de 528 directivos, docentes y personal de apoyo psicopedagógico de escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, hallaron que las razones compartidas por ambos grupos eran la intención de molestar y las supuestas situaciones provocadoras como respuesta a una situación propiciada por la víctima. A su vez, encontraron motivos relacionados con la asimetría de poder entre quien recibe el maltrato y quien lo ejerce, la incapacidad o desconocimiento de la víctima para defenderse ante este y su percepción de debilidad. Asimismo, otros motivos relacionados con la confrontación de las diferencias, la búsqueda de protagonismo, la normalización del maltrato y la percepción lúdica del mismo -bromear y divertirse- fueron reportados en este estudio.

Otras investigaciones se orientaron a indagar los motivos aducidos por los estudiantes teniendo en cuenta su rol de implicación en la dinámica de maltrato escolar (víctima o agresor). En este sentido, en su trabajo con adolescentes españoles, Avilés (2017) encontró que los estudiantes implicados en el rol de agresores justificaban el maltrato a sus compañeros como respuesta a la provocación que percibían por parte de estos, mientras que aquellos involucrados en el rol de víctimas destacaban como

motivos la intencionalidad de causar daño y las diferencias de poder. En otros estudios se ha hallado que algunos de los motivos que reportan los estudiantes involucrados en el rol de agresores refieren a evitar ser agredidos ellos mismos así como a proteger la pertenencia a un grupo socialmente valorado (Burns, Maycock, Cross, & Brown, 2008; Patton, Hong, Patel, & Kral, 2017); en tanto que, con respecto a la victimización, se ha encontrado que uno de los motivos refiere al hecho de ser percibido como diferente (Hopkins, Taylor, Bowen, & Wood, 2013). Estos estudios evidencian entonces que se producen atribuciones causales diferentes dependiendo del rol habitual que los alumnos ocupen en la dinámica de maltrato escolar, en línea con lo hallado en otras investigaciones (e.g. Smith & Sharp, 1994; Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman, & Abou, 2005).

En el plano local, considerando escuelas ubicadas en la Provincia de Buenos Aires, Veccia, Levin y Waisbrot (2012) hallaron que los distintos tipos de maltrato entre estudiantes que cursaban el séptimo grado se encontraban vinculados con la discriminación por nacionalidad o procedencia, y con rasgos de personalidad atribuidos a los alumnos implicados en las situaciones de maltrato. A su vez, encontraron que los distintos tipos de maltrato eran llevados a cabo muchas veces como respuestas ante una agresión recibida anteriormente, es decir, en forma de venganza.

---

Teniendo en cuenta que el conocimiento sobre las razones que los estudiantes vinculan al maltrato escolar podría aportar información relevante al momento de diseñar e implementar estrategias de intervención efectivas en nuestro contexto, el objetivo de este trabajo es indagar y describir los motivos que los estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 18 años, escolarizados en escuelas ubicadas

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

en territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, relacionan con el fenómeno de maltrato escolar tanto en su modalidad tradicional como cibernética -cyberbullying. Asimismo, se propone distinguir los motivos aducidos por los estudiantes considerando su rol de implicación, víctima o agresor, en cada una de dichas modalidades.

### **Método**

#### **Tipo de Estudio**

Empleando un enfoque mixto, de diseño anidado concurrente de modelo dominante cuantitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) se llevó a cabo un estudio no experimental, descriptivo y de corte transversal.

#### **Muestreo y Participantes**

La muestra fue extraída de tres instituciones escolares ubicadas en territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dos de ellas de gestión de tipo estatal y una de gestión de tipo privada. Las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con su disponibilidad para participar en el estudio y la obtención de los permisos institucionales correspondientes. De un total de 16 escuelas consultadas, 10 desistieron de participar aduciendo falta de tiempo y tres no contaron con las autorizaciones necesarias por parte del distrito escolar (Lanzillotti, s.f.). La técnica de muestreo empleada para este estudio fue de tipo no probabilístico intencional. El tamaño final de la misma quedó conformado por 259 estudiantes de ambos sexos (67.1% mujeres), con edades que oscilaron entre los 13 y 18 años ( $M = 15.6$ ;  $DT = 1.6$ ). En cuanto a la nacionalidad, el 96.1% de los estudiantes expresaron ser argentinos, mientras que el restante 3.9% informó otras nacionalidades (1.9% boliviana; 0.8% española; 0.4% brasileña; 0.4% paraguaya; y 0.4% peruana). En lo que refiere al lugar de residencia, el 91.9% de los estudiantes informó residir en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, mientras que el resto de ellos reportó residir en la Provincia de Buenos Aires.

Como criterios de inclusión se consideró que los participantes: (a) tuvieran una edad comprendida entre 13 y 18 años; (b) se encontrasen escolarizados en escuelas ubicadas en territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; (c) contaren con el consentimiento firmado por sus padres o tutores responsables al momento de la administración de los instrumentos; (d) brindaran su consentimiento, manifestasen conformidad con los fines de la investigación y entendieran las condiciones de participación voluntaria y resguardo de la confidencialidad; (e) se encontrasen presentes en el día, horario y lugar designados por la institución escolar para realizar la administración de los instrumentos; (f) no manifestasen malestar o incomodidad evidente al momento de completar los instrumentos.

Teniendo en cuenta los resultados recolectados en la investigación más amplia que enmarca al presente estudio (Lanzillotti, s.f.), se destaca que 46% de los estudiantes reportaron ser víctimas de maltrato escolar tradicional y 34% agresores; mientras que 72% de los mismos manifestaron ser víctimas de cyberbullying y 49% agresores.

#### **Instrumentos**

Además de un cuestionario elaborado *ad-hoc* para obtener datos sociodemográficos, los estudiantes completaron una batería de instrumentos autoadministrables a fin de recolectar información sobre diversos aspectos de los fenómenos de bullying y cyberbullying. Todos los instrumentos fueron adaptados como parte de la Tesis de Doctorado de la primera autora (Lanzillotti, s.f.) teniendo en cuenta las directrices propuestas por la Comisión Internacional de Test (ITC) (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). A continuación, se detallan los instrumentos y

las preguntas específicas que se tuvieron en cuenta a fin de cumplir con los objetivos propuestos en el presente estudio.

- *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* (Versión adaptada del cuestionario de igual nombre de Ortega, Mora, & Mora, 1995). Este instrumento fue adaptado lingüística y conceptualmente en la Tesis de Doctorado del primer autor (Lanzillotti, s.f.) teniendo en cuenta las directrices propuestas por la Comisión Internacional de Test (ITC) (Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). De las 25 preguntas que conforman este cuestionario, para la presente investigación se consideraron las siguientes: (a) Pregunta número 8 ["Si tus compañeros/as te han maltratado en alguna ocasión ¿por qué crees que lo hicieron?", con opción de respuesta múltiple considerando 1 = *Nunca me ha maltratado ninguno de mis compañeros/as*; 2 = *No lo sé*; 3 = *Porque los provoqué*; 4 = *Porque soy diferente a ellos/as*; 5 = *Porque soy más débil*; 6 = *Para molestarme*; 7 = *Para hacerme una broma*; y 8 = *Por otras razones*]; (b) Pregunta número 14 ["¿Serías capaz de maltratar a alguno de tus compañeros/as en alguna ocasión?", con opción de respuesta única considerando 1 = *Nunca*; 2 = *No lo sé*; 3 = *Sí, si me provocan*; 4 = *Sí, si mis compañeros/as lo hacen*; y 5 = *Sí, por otras razones*]; (c) Pregunta número 16 ["Si has participado en situaciones de maltrato hacia tus compañeros/as ¿por qué crees lo hiciste?", con opción de respuesta múltiple considerando 1 = *Nunca he maltratado a ninguno de mis compañeros/as*; 2 = *No lo sé*; 3 = *Porque me provocaron*; 4 = *Porque son diferentes en algo*; 5 = *Porque son más débiles*; 6 = *Para molestar*; 7 = *Para hacer una broma*; y 8 = *Por otras razones*]; y (d) Pregunta número 21 ["¿Por qué crees que algunos chicos y chicas maltratan a sus compañeros/as?", con opción de respuesta múltiple considerando 1 = *No lo sé*; 2 =

*Porque se meten con ellos/as*; 3 = *Porque son más fuertes*; 4 = *Para hacer una broma*; y 5 = *Por otras razones*].

- *Escala CYB - VIC* (Versión adaptada de la *Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet [CYBVIC]* de Buelga, Cava y Musitu, 2010). Este instrumento consta, por un lado, de una escala de 12 ítems que evalúa si quien lo responde ha padecido alguna o algunas modalidades de cyberbullying durante el último año por parte de sus compañeros de la escuela. Por otro lado, cuenta con preguntas orientadas a indagar la duración, la frecuencia, los intentos de resolución y la atribución causal relacionados con el cyberbullying padecido. Para este estudio se consideró la siguiente pregunta con opción de respuesta abierta: "Si has padecido cyberbullying por parte de tus compañeros/as de la escuela ¿por qué crees que te lo hicieron a ti?". Las propiedades psicométricas del instrumento resultan satisfactorias mostrando una estructura unidimensional y un índice adecuado de consistencia interna (*Alfa Ordinal* = .828).

- *Escala CYB - AG* (Versión adaptada de la *Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet [CYBAGRES]* de Buelga, Pons, Cava y Musitu, 2011). Similar al anterior, este instrumento consta, por un lado, de una escala de 12 ítems que evalúa si quien lo responde ha ejercido alguna o algunas modalidades de cyberbullying durante el último año hacia sus compañeros de la escuela; y por otro lado, presenta preguntas orientadas a indagar la duración, la frecuencia, y la atribución causal relacionados con el cyberbullying ejercido. Para este estudio se consideró la siguiente pregunta del instrumento con opción de respuesta única: "Si has ejercido cyberbullying a tus compañeros/as de la escuela ¿por qué crees que lo hiciste?" considerando 1 = *Nunca ejercí cyberbullying a mis*

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

*compañeros/as de la escuela; 2 = Porque me lo estaban haciendo a mí; 3 = Porque se lo estaban haciendo a un amigo/a; 4 = Porque me pareció divertido; 5 = Porque mis compañeros/as también lo hacían; 6 = No sé por qué lo hice; y 7 = Por otro motivo.* Las propiedades psicométricas del instrumento resultan satisfactorias mostrando una estructura unidimensional y un índice adecuado de consistencia interna (*Alfa Ordinal* = .841).

**Procedimiento**

Luego de establecer un primer contacto con las distintas instituciones escolares, mediante una carta de presentación, se concretó un segundo contacto presencial con los directivos de tales instituciones. En este encuentro se explicitaron con mayor detalle los objetivos y procedimientos del estudio, y se acordó día y horario para establecer un primer encuentro con los estudiantes. A los alumnos se les brindó la información referida a los objetivos del estudio, su relevancia, su procedimiento y se explicitaron los aspectos referidos a la participación voluntaria y al resguardo de la confidencialidad. A su vez se aclaró que, debido a que este estudio consideraba la participación de sujetos menores de edad, resultaba indispensable la firma de un consentimiento por parte de los padres o tutores responsables. Por esta razón, se entregaron a los estudiantes dispuestos a participar voluntariamente las hojas correspondientes a la información acerca del estudio y el consentimiento informado dirigidas a los padres o tutores responsables. En un segundo encuentro con los estudiantes, con día y horario previamente acordado con los directivos de la institución, se recibieron los consentimientos firmados por los responsables de los menores, y se solicitó la lectura y firma del consentimiento dirigido a estos últimos. Posteriormente se administraron los instrumentos en los horarios y lugares que las instituciones

escolares destinaron para tal fin. La toma de datos rondó los 40 minutos aproximadamente y todos los estudiantes completaron los instrumentos frente a la presencia de la investigadora responsable. Aplicando el mismo procedimiento en todos los encuentros, las condiciones de administración pudieron mantenerse estables para todos los participantes. En general, los estudiantes que participaron en este estudio mostraron buena predisposición y ninguno mostró disconformidad ni decidió desistir del mismo. Los datos fueron recogidos en el período comprendido entre el mes de agosto del año 2016 y el mes de octubre del año 2017. Una vez realizada la toma de datos, los mismos fueron registrados en bases de datos estadísticas a fin de ejecutar su procesamiento y los análisis correspondientes teniendo en cuenta los objetivos planteados en este trabajo.

**Aspectos Éticos**

Se observaron las pautas para realizar investigaciones en Psicología formuladas por la *American Psychological Association* (APA) en el escrito con título *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* (APA, 2002). De esta manera se tuvieron en cuenta los principios de beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia, y respeto por los derechos y la dignidad de las personas. A su vez, se consideraron las normas éticas formuladas en el *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina* (FePRA) (FePRA, 2013). De manera voluntaria, tanto los estudiantes que participaron en el estudio como sus padres o tutores responsables firmaron un consentimiento por escrito a fin de ser incluidos dentro del mismo. Siguiendo lo estipulado en el *Código de Nuremberg* (Tribunal Internacional de Nuremberg, 1947) en dicho consentimiento se brindó información acerca de los objetivos y procedimiento de la



**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

investigación en un lenguaje comprensible para los participantes. A su vez, se garantizó la confidencialidad de la información revelada y se aclaró que la participación en el estudio era voluntaria. La confidencialidad fue resguardada mediante la asignación de un código numérico a cada instrumento administrado, manteniéndose en sobre cerrado tanto la lista que permitiera identificar dicho código con cada uno de los participantes, así como los instrumentos administrados. Asimismo, las bases de datos generadas para el análisis de la información recolectada fueron debidamente protegidas. Durante el desarrollo del estudio, solo tuvieron acceso a la información anteriormente mencionada los responsables del mismo (autores). Tanto los consentimientos como los instrumentos de recolección de datos fueron aprobados con anterioridad a su administración por las autoridades del distrito escolar correspondiente a cada escuela.

**Análisis de los Datos**

Para el procesamiento de la información cuantitativa se generaron bases de datos específicas con el paquete estadístico *IBM SPSS* en su versión 22. Para el cumplimiento de los objetivos propuestos para este trabajo se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables que componen este estudio (cálculo de frecuencias absolutas y relativas porcentuales). Para el análisis de la información extraída a partir de las preguntas de opción de respuesta abierta se consideraron aportes específicos de los análisis cualitativos propuestos Braun y Clarke (2006), vinculados con el Análisis Temático, y por Saldana (2008) en lo que refiere a la construcción de categorías de análisis. Para ello se examinaron los fragmentos del material, considerados como unidades de análisis, y se resumieron pequeñas secciones con una palabra o frase corta (códigos descriptivos) para

identificar en ellos determinados componentes temáticos que permitieron clasificarlos en una u otra categoría de análisis. A su vez, dichas categorías fueron agrupadas en distintas categorías más amplias lo cual permitió distinguir entre subcategorías y categorías de análisis. Cabe aclarar que algunos códigos descriptivos se redactaron *in vivo* a fin de reflejar con mayor exactitud los dichos del participante.

**Resultados**

**Sobre los Motivos del Bullying**

Al indagar sobre la muestra total las razones, motivos o causas que los estudiantes consideran con relación al maltrato entre ellos, independientemente del rol de víctima o agresor, se observó que el 42.6% refirió que los compañeros lo hacen para realizar una broma, el 25.1% manifestó que lo hacen porque se meten con ellos, mientras que el 24.8% expresó que lo hacen porque son más fuertes. Cabe destacar que el 40.5% consignó otras razones. Teniendo en cuenta estas respuestas -de tipo abierta/descriptiva- se realizó un análisis cualitativo de las mismas siendo reagrupadas en las siguientes categorías: *Porque se creen superiores al resto* (25.8%); *Para sobresalir ante los demás* (17.5%); *Para sentirse superiores al resto* (17.5%); *Porque tienen problemas con ellos mismos* (14.4%); *Para agradar a otros* (6.2%); *Porque tienen problemas dentro de sus familias* (4.1%); *Porque se sienten inseguros de sí mismos* (3.1%); *Porque sienten envidia* (2.1%); *Porque son distintos* (2.1%); *Porque se defienden de otro que los maltrata* (2.1%); *Porque tienen miedo* (1%); *Porque no se ponen en el lugar del otro* (1%); *Porque la persona a quien maltratan no les gusta* (1%); *Porque son cobardes* (1%); y *Por su situación económica* (1%) (debido a la opción de respuesta múltiple para esta pregunta y para las siguientes de este tipo, las frecuencias porcentuales no suman 100).

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

En cuanto a la percepción de implicación que los propios estudiantes poseían respecto de su eventual participación en situaciones de bullying se observó que el 43.4% de los estudiantes manifestó que nunca lo haría, mientras que el 31.4% refirió que lo haría si lo provocaran. Una proporción pequeña (2.7%) consignó que maltrataría a alguno de sus compañeros si el resto de los compañeros lo hiciera y el 1.2% manifestó que lo haría si recibiera maltrato por parte de alguno de ellos. Se destaca que 21.3% de los estudiantes manifestó que no sabían si serían capaces de maltratar a algún compañero en alguna ocasión.

En cuanto a los resultados, teniendo en cuenta el rol de implicación en aquellos estudiantes que habían manifestado haber sido maltratados por sus compañeros de la escuela, se observó que las proporciones más altas se registraron en las respuestas referidas a la intención de molestar (46.3%) y de realizar una broma (42.6%). En menor medida, expresaron considerar que fueron maltratados porque eran más débiles (14.8%) y, aun en una proporción más pequeña, porque habían provocado a sus compañeros (4.6%). Se destaca que el 31.5% reportó como motivo del maltrato recibido la opción de respuesta "porque soy diferente a ellos/as". Los estudiantes que informaron sobre los aspectos en los cuales consideraban que residía tal diferencia mencionaron: el aspecto físico (33.3%), la forma de ser (29.6%), la forma de pensar (14.8%), los gustos personales (14.8%), las creencias religiosas (3.7%) y la orientación sexual (3.7%). El 5.8% de los estudiantes mencionó otras razones tales como el considerar que sus compañeros los había maltratado porque sentían celos y envidia, por la necesidad de estos de sentirse superiores al resto, por diversión y por la poca o nula importancia de registrar los sentimientos de los demás. Cabe destacar que el 21.3% de los estudiantes

manifestó no saber por qué fueron maltratados por sus compañeros.

En relación con aquellos estudiantes que habían manifestado haber maltratado a sus compañeros de escuela, se observó que las razones o motivos reportados con mayor frecuencia fueron, en igual proporción (31.9%), los vinculados al hecho de realizar una broma y a la provocación. En menor medida, manifestaron que lo hicieron con la intención de molestar a sus compañeros (11.7%). En la misma proporción (2.1%) expresaron que maltrataron a sus compañeros "porque son diferentes en algo" -especificando el aspecto físico- y porque son más débiles. Se destaca que el 17% de los estudiantes refirió no saber la razón por la cual participó en situaciones de maltrato hacia sus compañeros

**Sobre los Motivos del Cyberbullying**

En lo que refiere a los motivos manifestados por los estudiantes que reportaron haber padecido situaciones de cyberbullying por parte de sus compañeros de la escuela, se observó que las razones o causas atribuidas a dichas situaciones fueron bastante heterogéneas. Los motivos que los estudiantes mayormente atribuyeron al cyberbullying padecido se relacionaron con la atribución negativa de diferencias individuales (15%); motivos relacionados con la realización de chistes y bromas (8.3%); causas relacionadas con el hecho de sentir envidia (8.3%); motivos relacionados con la intención de molestar (4.4%) y otros motivos vinculados a discusiones (3.3%), celos (3.3%) y a la pretensión de sentirse superiores a los demás (2.2%). Se destaca que alrededor del 11% de los estudiantes manifestó desconocer el motivo del cyberbullying padecido y que el 25% no contestó a esta pregunta mostrando contradicción con lo reportado en las preguntas anteriores del instrumento utilizado.

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

Finalmente, con respecto a las razones o motivos expresados por los estudiantes que manifestaron ejercer cyberbullying hacia sus compañeros de la escuela sobresale como principal la opción de respuesta "porque me lo estaban haciendo a mí" (26.4%). En menor medida, refirieron que ejercieron cyberbullying porque se lo estaban haciendo a un amigo (15.7%) y porque les pareció divertido (13.2%). Se desataca que el 10.7% expresó no saber por qué lo hizo y el 8.3% refirió que lo hizo porque sus compañeros también lo hacían. Otros motivos fueron mencionados (16.5%) vinculados con situaciones de enojo (4.1%), con la evitación del cyberbullying (3.3%), con el hecho de no gustarle el compañero a quien maltrata (1.7%), con el hecho de sentir aburrimiento (1.7%) y con el hecho de defender a otras personas (1.7%) (el 4.1% de los estudiantes consignó esta opción de respuesta pero sin especificar el motivo). Se observa, además, que el 9.1% no contestó a esta pregunta mostrando contradicción con lo reportado en las preguntas anteriores del instrumento utilizado.

### **Discusión y Conclusiones**

Este trabajo tenía por objetivo indagar y describir las razones o motivos que los estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 18 años, escolarizados en escuelas ubicadas en territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, relacionan con el fenómeno de maltrato escolar tanto en su modalidad tradicional como cibernética - cyberbullying-. Asimismo, se propuso distinguir los motivos aducidos por los estudiantes considerando su rol de implicación, víctima o agresor, en cada una de dichas modalidades. Al respecto, varios hallazgos interesantes merecen ser discutidos. En primer lugar, los resultados obtenidos permiten observar que los estudiantes relacionan las situaciones de maltrato escolar con distintos motivos tales

como la provocación, la asimetría de poder entre quienes ejercen el maltrato y aquellos que son maltratados, la percepción de debilidad, la necesidad de pertenencia al grupo, la percepción negativa de diferencias individuales y el hecho de realizar una broma. En segundo lugar, las razones referidas por los estudiantes son reportadas en proporciones disímiles teniendo en cuenta su rol de implicación como víctima o como agresor, tanto en situaciones de maltrato escolar como de cyberbullying.

En cuanto a la provocación, esta es referida en mayor medida por los estudiantes implicados en el rol de agresores en las dinámicas de maltrato escolar tradicional en comparación con las víctimas. Es decir, los estudiantes que reportaron haber maltratado a sus compañeros manifestaron que lo habían hecho porque aquellos los habían provocado. Asimismo, cuando tal aspecto se indagó sobre la muestra total - independientemente del rol- se halló que uno de los motivos mencionados con mayor frecuencia fue el hecho de que los compañeros maltratan a otros porque *se meten con ellos*. Siguiendo esta línea, cuando se indagó si los estudiantes consideraban que podrían llegar a maltratar a sus compañeros en alguna ocasión, gran parte de ellos refirieron que lo harían si los mismos los provocaran. Lo anterior se encuentra en línea con lo hallado por Veccia et al. (2012) quienes encontraron que, a menudo, los distintos tipos de maltrato son llevados a cabo como respuestas ante una agresión recibida anteriormente. Asimismo, Gutiérrez, Benítez, Machado y Justicia (2017) hallaron que los adolescentes consideran que, frente a ser maltratados, lo conveniente es defenderse de la misma forma. La provocación también fue mencionada por aquellos estudiantes implicados en el rol de agresores en situaciones de cyberbullying

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

al reportar que maltrataron a sus compañeros por vías cibernéticas debido a que ellos mismos eran agredidos bajo esa modalidad. Al respecto, existe evidencia acerca de que a menudo las víctimas de cyberbullying devuelven las agresiones recibidas (Hinduja & Patchin, 2015; Kubiszewski, Fontaine, Potard, & Auzoult, 2015; Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Que los estudiantes mencionen la provocación como una razón del maltrato, por un lado, exculparía a los implicados en el rol de agresores disminuyendo su percepción de responsabilidad (Olweus, 1998). Por otro lado, podría generar una serie de consecuencias negativas, tanto a nivel individual como grupal, vinculadas a la minimización del maltrato y a la posible instalación de una escalada de agresiones. Teniendo en cuenta lo anterior, se estima necesario llevar a cabo actividades grupales que permitan al estudiantado reconocer y valorar el daño del maltrato, promover el autocontrol y el manejo de las emociones, junto con el establecimiento de aspectos normativos de convivencia grupal dentro y fuera de la escuela (Avilés, 2017).

Con respecto a la asimetría de poder, razones vinculadas a que los compañeros que maltratan lo hacen porque son más fuertes, porque se creerían superiores al resto o que lo harían para intentar sentirse superiores a los demás fueron mencionadas por los estudiantes implicados en el rol de víctimas, tanto en situaciones de maltrato escolar tradicional como de cyberbullying, y, asimismo, cuando se indagó sobre la muestra total independientemente del rol. Este aspecto podría encontrarse en línea con lo hallado por Paladino y Gorostiaga (2012) quienes encontraron que los estudiantes perciben que los propios compañeros promueven prácticas de alianza y de exclusión, y ciertas dinámicas para obtener estatus y poder. Lo anterior podría vincularse con la conceptualización del maltrato escolar ligada a una dinámica

que involucra el ejercicio del poder señalada por varios autores (e.g. Ortega & Mora, 2000; Pellegrini & Bartini, 2001; Salmivalli & Voeten, 2004). Al respecto, tal como señalan los principales referentes sobre la temática, el maltrato escolar, en cualquiera de sus formas, incluiría como mecanismo central al control y al poder (Hymel & Swearer, 2015, Olweus 1998; Pikas, 1989). A su vez, se vincularía con la necesidad de dominar y con el estatus social, ya que quien domina tendería a gozar de una mejor posición y de un mayor reconocimiento social (Ortega & Mora, 2000), lo cual daría lugar a una dinámica de poderes y a la instalación de lo que Ortega (1994) menciona como la "ley de dominio-sumisión". En este sentido, se estima de relevancia que las intervenciones, tanto preventivas como de abordaje, tengan en cuenta dichas dinámicas de poder. En este sentido, las intervenciones preventivas podrían orientarse a poner en cuestión ciertas creencias socialmente extendidas vinculadas con la atribución positiva del abuso de poder para obtener beneficios. Asimismo, deberían contemplar la existencia de cierta disputa entre los estudiantes, vinculada al ejercicio del poder y al reconocimiento social, intentando modificar las creencias y las actitudes que las refuerzan.

En relación con la percepción de debilidad, esta fue mencionada en mayor medida por los estudiantes implicados en el rol de víctimas, tanto en situaciones de maltrato escolar tradicional como de cyberbullying. Teniendo en cuenta este hallazgo podría inferirse que la propia percepción de las víctimas en cuanto a su propia debilidad podría encontrarse relacionada con la relación asimétrica de poder que caracteriza a las dinámicas de maltrato escolar. Dicha instalación de desbalance de poder entre víctimas y agresores podría acentuar la trasmisión de

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

estereotipos sociales mediante los cuales es considerado normal que se actúe en contra del más débil (Valadez Figueroa et al., 2011). Por otra parte, cabe la pregunta acerca de si los estudiantes implicados en el rol de víctimas ven afectada la percepción que poseen de sí mismos -por ejemplo, en lo que refiere a sus niveles de autoestima y autoconcepto- como consecuencia de la sistematicidad y cronicidad del maltrato. Los alcances del presente estudio no permiten concluir sobre lo anterior, por lo que futuros trabajos podrían echar luz sobre esta cuestión.

En lo que refiere a la necesidad de pertenencia al grupo, esta podría inferirse teniendo en cuenta los motivos que los estudiantes reportan cuando mencionan, independientemente del rol, que los compañeros maltratarían a otros para sobresalir ante los demás y para agradar a otros. Asimismo, motivos de este tipo se encuentran cuando los alumnos implicados en el rol de víctimas de cyberbullying manifiestan razones relacionadas con el hecho de que *todos lo hacen* y cuando los implicados como agresores en esta modalidad refieren que maltratan a sus pares por vías cibernéticas porque sus compañeros también lo hacen. Este hallazgo resulta relevante ya que podría explicar la situación de algunos estudiantes que, inicialmente observadores del maltrato, comienzan a llevar a cabo conductas agresivas que se ejecutan por y entre el grupo de iguales debido a la presión social que ejerce la necesidad de pertenecer al grupo y no desvincularse del mismo (Pronk & Zimmer, 2009); teniendo en cuenta también que la dominación social o la popularidad podrían ser consideradas como un "premio" por el comportamiento agresivo (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Así, cuando los participantes afirman que el maltrato es una conducta compartida por

todos, como una norma dentro de las escuelas, considerándose habituados a este tipo de comportamientos agresivos, parecería operar un cierto nivel de acostumbramiento o naturalización de los malos tratos (Valadez Figueroa et al., 2011). Es importante destacar en este sentido que la habituación de las situaciones de maltrato que ocurren entre los estudiantes podría dar lugar al desarrollo de un clima escolar hostil e insolidario, a la normalización de las conductas agresivas, a la valoración positiva de los comportamientos violentos, a la reducción de la empatía dentro del grupo y al aprendizaje de habilidades sociales inadecuadas (Garaigordobil, 2014; Ortega, 2010). En este sentido, se estima relevante poder llevar a cabo intervenciones que involucren a todo el grupo de pares orientadas a modificar determinadas creencias y conductas grupales considerando la significación e importancia que los adolescentes le otorgan a los iguales y a la necesidad de pertenecer al grupo en esta particular etapa del desarrollo evolutivo. Es decir, las intervenciones orientadas a modificar las creencias, actitudes, conductas y dinámicas del grupo podrían resultar más efectivas para lograr cambios no solo a nivel del grupo sino también a nivel individual utilizando como mediador al grupo de pertenencia.

En cuanto a la percepción negativa de diferencias individuales, los resultados obtenidos en este estudio permiten observar que los estudiantes implicados en el rol de víctimas, tanto en situaciones de maltrato escolar tradicional como de cyberbullying, relacionan el maltrato padecido por parte de sus compañeros con aspectos relacionados con las diferencias individuales -mencionando entre ellas el aspecto físico, la forma de ser y de pensar, los gustos personales, la orientación sexual y las creencias religiosas- las cuales serían

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

percibidas negativamente por los compañeros y, por lo anterior, mencionadas como posibles motivos del maltrato. Sin embargo, la atribución negativa de las diferencias individuales fue uno de los motivos menos referidos por los estudiantes que manifestaron encontrarse implicados en el rol de agresores y por el conjunto de estudiantes cuando tal aspecto se indagó sobre la muestra total. En relación con lo anterior podría inferirse que la atribución negativa de diferencias individuales mencionadas por las víctimas como una razón posible del maltrato escolar padecido podría dar lugar a un sentimiento de responsabilidad y culpabilidad en estos estudiantes (Graham & Juvonen, 1998) y, como se mencionó anteriormente, influir en la autoimagen que poseen de sí mismos lo que se constituiría como una dificultad para lidiar y salir de dicho rol. En un sentido más amplio, el rechazo a la diferencia podría encontrarse relacionado con distorsiones cognitivas que preceden a la interacción social y que tienen su base en estereotipos socioculturales (Almeida et al., 2007), por lo que se estima que las intervenciones sobre todo el grupo de pares se orienten a generar la puesta en cuestión y modificación de tales estereotipos, y a promover al respeto por las diferencias y las diversidades.

En lo atinente a las razones vinculadas con el hecho de realizar una broma, se pudo observar que este motivo se destaca presentando la segunda proporción más alta mencionada por los estudiantes que refirieron encontrarse involucrados en el rol de víctimas. Asimismo, aquellos que refirieron maltratar a sus compañeros señalaron, con una de las proporciones más altas, que lo hicieron para hacer una broma. A su vez, cuando se indagó sobre la muestra total, la respuesta que presentó la proporción más alta fue, de igual modo, la referida al hecho de hacer una broma.

Cabe la pregunta acerca de si los estudiantes tienden a quitarle gravedad a las situaciones de maltrato o si, incluso, tienden a no percibirlo como tal. Lo anterior resulta congruente con lo hallado por Paladino y Gorostiaga (2012), aunque utilizando una muestra de estudiantes de menor edad, quienes encontraron que la mayoría de ellos se inclinaban a caracterizar el maltrato con la etiqueta eufemística *es una broma*, y que el mismo era percibido como una práctica cotidiana y rutinaria dentro de la escuela alcanzado el estatus de normalidad. En este sentido, Avilés (2017) señala que la minimización de esta problemática se constituye como un exponente de trivialización e, incluso, de justificación del maltrato. En la misma línea, Postigo et al. (2019) señalan que cuando los estudiantes expresan *si es broma, no puede hacer daño* este tipo de creencia podría considerarse como una distorsión cognitiva que mantiene las dinámicas de maltrato en la escuela a la vez que podría justificarlo, contribuyendo así a su continuidad. Este aspecto permite inferir la necesidad del trabajo con todo el grupo de estudiantes acerca del impacto negativo que provocan las situaciones de maltrato entre ellos, junto con la reflexión acerca de la *des-naturalización* del maltrato en cualquiera de sus formas y de las consecuencias negativas que acarrea la no actuación frente a este. En este sentido, se estima de relevancia que las intervenciones enfatizen que ninguno de los estudiantes es ajeno ni neutral dado que, ya sea por acción u omisión, todos pueden incidir tanto sea para promover las situaciones de maltrato así como para prevenirlas y erradicarlas. A su vez, el trabajo orientado a *des-naturalizar* el maltrato podría no solo ser realizado al interior del grupo de iguales sino también se estima relevante que pueda incluir a padres, docentes y otros actores que formen parte de la institución escolar y de la comunidad

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

educativa en general. En este sentido, podría considerarse de efectividad que las intervenciones incluyeran la realización de talleres psicoeducativos, el análisis de materiales -como narraciones, documentales, artículos periodísticos- y la elaboración de campañas de prevención, entre otras.

Dentro de futuras líneas de investigación se podría considerar la realización de estudios de enfoque metodológico cualitativo orientados a explorar las percepciones, conceptualizaciones y atribuciones de sentido que los propios estudiantes utilizan para caracterizar los fenómenos de maltrato escolar tradicional y de cyberbullying. Dichos estudios permitirían indagar y conocer cómo los mismos adolescentes comprenden y significan estas problemáticas teniendo en cuenta que, en ocasiones, los protagonistas de un fenómeno no emplean los mismos términos o conceptos que los investigadores para expresar o describir lo que a ellos les ocurre en relación con el mismo. De igual modo, estudios orientados a explorar las conceptualizaciones y atribuciones de sentido que los docentes utilizan para caracterizar los fenómenos de maltrato escolar tradicional y de cyberbullying, junto con la indagación acerca de las razones, motivos o causas que el profesorado relaciona con tales problemáticas, también se estima de relevancia al momento de planificar estrategias de prevención e intervención efectivas. A su vez, considerando los resultados hallados en este trabajo, resultaría de interés la realización de estudios que incluyan la medición de variables vinculadas con la capacidad

empática y de regulación emocional, niveles de prosocialidad y percepción del uso del poder para la obtención de beneficios, a fin de evaluar su asociación con la implicación en conductas de maltrato escolar tradicional y de cyberbullying.

Por último, este estudio presenta algunas limitaciones que merecen ser mencionadas. Por un lado, tanto la técnica de muestreo como la procedencia y tamaño de la muestra impiden que los resultados hallados puedan ser extrapolados o generalizados. Por otro lado, la utilización de medidas de autoinforme también podría considerarse una limitación al momento de extraer los resultados ya que los mismos podrían verse influidos por la reticencia de los participantes a brindar información y/o por la deseabilidad social.

Aun considerando estas limitaciones, conocer las atribuciones causales o los motivos que los propios estudiantes consideran para explicar el fenómeno que los atraviesa, por ser ellos mismos protagonistas del mismo, se estima de utilidad considerando que la sola exposición de causas o modelos explicativos que ellos no consideran en su conceptualización del maltrato escolar probablemente no produciría efectos de interpelación o de reestructuración de ciertas creencias asociadas al mismo. Por ello, tener en consideración e incluir las atribuciones causales desde el punto de vista de los propios estudiantes en las intervenciones, tanto de prevención como de abordaje, se estima de relevancia ya que podría aumentar la efectividad de las mismas y, de esta manera, contribuir a un adecuado abordaje de esta problemática.

## Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M.W., Starcevic, V., & Salame, W.O. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcer M.J. (2007). ¿Por qué Ocurren los Malos Tratos entre Iguales? Explicaciones Causales de Adolescentes Portugueses y Brasileños. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology, 41*(2), 107-118.
- American Psychological Association [APA]. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American psychologist, 57*(12), 1060-1073. <https://doi.org/10.1037/e305322003-001>
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing?". *Psychological Medicine, 40*(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991383>
- Avilés Martínez, J.M. (2017). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 3*(7), 201-220. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1188>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., y Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 375-388. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2010). *Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC)*. <http://www.uv.es/lisis/instrumentos13/cyberbulling-victim.pdf>
- Buelga, S., Pons, J., Cava, M., & Musitu, G. (2011). *Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBAGRES)*. <https://www.uv.es/lisis/instrumentos13/cyberbullying-agresion.pdf>



**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research, 18*(12), 1704-1716. <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>
- Campbell, M., & Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. En M. Campbell, & S. Bauman (Eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 3-16). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-811423-0.00001-8>
- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Dooley, J.J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology, 217*(4), 182-188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina [FePRA]. (2013). *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. [http://fepra.org.ar/docs/C\\_ETICA.pdf](http://fepra.org.ar/docs/C_ETICA.pdf)
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrice, J. P., & Larrain, E. (2019). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología, 11*(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- Garalgordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 4*(1), 311-318. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617>
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology, 34*(3), 587-538. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.3.587>

- Grigg, D.W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 143-156.  
<https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
- Gutiérrez, R., Benítez, J.L., Machado, C., & Justicia, F. (2017). Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(27) 545-568. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1516>
- Hamm, M., Newton, A., Chisholm, A, Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P... Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770-777.  
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>
- Hase, C.N., Goldberg, S.B., Smith, D., Stuck, A., & Campaign, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. *Psychology in the Schools*, 52(6), 607-617.  
<https://doi.org/10.1002/pits.21841>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera-López, M., Romera, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155.
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E., & Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35(4), 685-693.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.012>

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

- Hymel, S., & Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Kim, J., Song, H., & Jennings, W.G. (2016). A distinct form of deviance or a variation of bullying? Examining the developmental pathways and motives of cyberbullying compared with traditional bullying in South Korea. *Crime & Delinquency*, 63(12), 1600-1625. <https://doi.org/10.1177/0011128716675358>
- Kim, S., Colwell, S.R., Kata, A., Boyle, M.H., & Georgiades, K. (2017). Cyberbullying Victimization and Adolescent Mental Health: Evidence of Differential Effects by Sex and Mental Health Problem Type. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 661-672. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0678-4>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behaviour*, 43, 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- Lanzillotti, A.I. (s.f.). Autoestima y sintomatología depresiva en estudiantes involucrados en situaciones de cyberbullying (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad de Buenos Aires, área Psicología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., & Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Olweus, D., & 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>

Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Ortega-Ruiz, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, (27-28), 191-216.

Ortega-Ruiz, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega-Ruiz (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.

Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega-Ruiz, R., Mora-Merchán, J.A., & Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Cuestionario del alumnado de secundaria. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, Universidad de Sevilla. <https://www.uco.es/laecovi/img/recursos/nrKribUW8NHWILe.pdf>

Paladino, C., & Gorostiaga, D. (2012). La cotidianeidad del maltrato entre pares y su representación. Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 110-113). Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jimemorias.psi.uba.ar/>

Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>

Patton, D.U., Hong, J.S., Patel, S., & Kral, M.J. (2017). A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School

**MALTRATO ESCOLAR Y CYBERBULLYING. PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

- Bullying and Victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 3-16.  
<https://doi.org/10.1177/1524838015588502>
- Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.  
<https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0004>
- Pikas, A. (1989). A pure concept of Mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/0143034389102003>
- Postigo S., Schoeps, K., Ordóñez, A., & Montoya-Castilla, I. (2019). ¿Qué dicen los adolescentes sobre el acoso escolar? *Anales de psicología / Annals of psychology*, 35(2), 251-258. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>
- Pronk, R.E., & Zimmer-Gembeck, M.J. (2009). It's 'Mean', but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 175-204.  
<https://doi.org/10.1177/0743558409350504>
- Saldana, J. (2008). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Ángeles: SAGE.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviours associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2337\(1996\)22:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-t](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-t)
- Slonje, R., Smith, P.K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge. London.

- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stapinski, L.A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R.M., Mahedy, L., Button, K.S., Lewis, G., & Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and anxiety*, 31(7), 574-582. <https://doi.org/10.1002/da.22270>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence from a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *The American journal of psychiatry*, 171(7), 777-784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Talwar, V., Gomez-Garibello, C., & Shariff, S. (2014). Adolescents' moral evaluations and ratings of cyberbullying: The effect of veracity and intentionality behind the event. *Computers in Human Behavior*, 36, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.046>
- Thomas, H.J., Connor, J.P., & Scott, J.G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents – A review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.004>
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Tribunal Internacional de Nuremberg. (1947). *Código de Nuremberg*. Traducción adaptada de

Mainetti, J.A. (1989), *Ética Médica*, Quirón: Argentina.

Valadez Figueroa, I., González Gallegos, N., Orozco Valerio, M., & Montes Barajas, R. (2011).

Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.

<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>

Veccia, T., Levin, E., & Waisbrot, C. (2012). Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multitécnica con alumnos de séptimo grado de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 13-34.

Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A., & Costello, E.J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Factors, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>