

CYBERBULLYING Y EMOCIONES NEGATIVAS DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Cyberbullying and Negative Emotions during the COVID-19 Pandemic

Antonio GÓMEZ-NASHIKI

Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía

Correo-e: gnashiki@ucol.mx

Recibido: 24 de marzo de 2022

Envío a informantes: 14 de abril de 2022

Aceptación definitiva: 1 de julio de 2022

RESUMEN: El objetivo de este artículo fue analizar las emociones manifestadas por acosadores, víctimas, padres de familia y docentes de educación básica y media superior de diferentes estados de la República mexicana involucrados en un conflicto de *cyberbullying* en el primer año de la pandemia. Se realizaron entrevistas a través de las plataformas de videollamadas y se utilizó la teoría fundamentada como herramienta de análisis. Los principales hallazgos son: recuperación de las diferentes narrativas de los sujetos, recursos de poder utilizados, tipos de violencia que se presentaron, emociones negativas que expresaron ante este tipo de acoso y repercusiones en la identidad de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: cyberbullying; pandemia; respuesta emocional; actitudes estudiantiles.

ABSTRACT: The objective of this article was to analyze the emotions expressed by bullies, victims, parents and teachers of basic and upper secondary education from different states of the Mexican Republic involved in a cyberbullying conflict in the first year of the pandemic. Interviews were conducted through video call platforms and the Grounded Theory was used as an analysis tool. The main findings are: recovery of the different narratives of the subjects, power resources used, types of violence that occu-

red, negative emotions expressed in the face of this type of harassment, and repercussions on the identity of the subjects.

KEY WORDS: cyberbullying; pandemic; emotional response; student attitudes.

RESUMO: O objetivo deste artigo foi analisar as emoções expressas por agressores, vítimas, pais e professores do ensino fundamental e médio de diferentes estados da República Mexicana envolvidos em um conflito de cyberbullying no primeiro ano da pandemia. As entrevistas foram realizadas por meio de plataformas de videochamadas e a Grounded Theory foi utilizada como ferramenta de análise. Os principais achados são: resgate das diferentes narrativas dos sujeitos, recursos de poder utilizados, tipos de violência ocorridos, emoções negativas expressas diante desse tipo de assédio e repercussões na identidade dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: cyberbullying; pandemia; resposta emocional; atitudes estudantis.

1. Introducción

EL CONFINAMIENTO DERIVADO DE LA PANDEMIA COVID-19 motivó un intenso uso del internet, así como de las distintas plataformas y redes sociales digitales: *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*, *Google*, *Tick Tock e Instagram*, como la única posibilidad para establecer comunicación segura desde el punto de vista sanitario. Si bien se logró atender las necesidades de comunicación, de manera paralela se incrementaron fenómenos negativos como los delitos en línea: fraudes, extorsiones, suplantación de identidad y el *cyberbullying*, como los primeros saldos de la pandemia COVID-19 (Waters *et al.*, 2020). La propagación de rumores, noticias falsas y datos imprecisos sobre la pandemia que se difundieron a través de las redes sociales también influyeron de manera importante en la pérdida de confianza de la sociedad sobre el control del virus SARS-CoV-2, y dio pie a la generación de sentimientos y emociones negativas entre la población que apenas empiezan a documentarse de manera sistemática para su análisis, así como los efectos en las distintas generaciones (Balog-Way y McComas, 2020).

2. Sobre el cyberbullying

Si bien no existe un consenso sobre cómo definir el *cyberbullying*, pues se mencionan términos como ciberviolencia, ciberagresión, ciberpersecución, ciberacoso, victimización en línea, ciberhostigamiento como sinónimos (Seetharaman y Bhatt, 2019), hay algunas características que Smith y colaboradores (2008) recuperan de varias propuestas, su definición señala: «[...] un acto agresivo e intencional, utilizando formas electrónicas de contacto, desarrollado por un individuo o grupo de personas de forma repetida y mantenida en el tiempo sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma» (p. 377).

Con el fin de precisar más el concepto, se ha establecido la diferencia entre *cyberbullying* directo «cuando las agresiones *online* se registran entre acosador y víctima, en tanto que el indirecto, alude a las agresiones públicas en internet o redes sociales,

con el propósito de que sean vistas por el mayor número de personas» (Marín-Cortés *et al.*, 2020, p. 67).

El distanciamiento social, en el caso de las interacciones entre pares, no cambió las relaciones de maltrato y acoso que ya se registraban en los salones, más bien se intensificó. En el contexto de la suspensión de actividades se ha reportado un incremento de casos de *cyberbullying* (Charalampous *et al.*, 2020), además, aumentó el discurso de odio desde que los estudiantes iniciaron clases en línea (Light, 2020).

En el caso de México, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), realizada entre julio y noviembre de 2020, del 75 % de la población de 12 años y más que utilizó internet en cualquier dispositivo, el 21 % declaró haber vivido alguna situación de acoso cibernético. Otro estudio, realizado de enero de 2020 a diciembre de 2021, señaló «un explosivo crecimiento [...] el número total de casos graves de *bullying* y *ciberbullying* fue de 180.000». (ONG Internacional *Bullying* sin fronteras, 2021, p. 1). Cifras que registran que este tipo de acoso se incrementó durante la pandemia. Se trata de un desplazamiento de la violencia, como menciona Han: «[...] de lo visible a lo invisible [...] de lo frontal a lo viral» (2019, p. 19) y que apareció desde los primeros meses de la pandemia.

El uso creciente de la tecnología ha generado la aparición de nuevas formas de agresión y victimización: *stalking*, *sexting*, *fraping*, perfiles falsos, *grooming*, y si bien el *cyberbullying* no es un tema nuevo, la coyuntura derivada del confinamiento ha influido de manera importante en sus características, desarrollo y repercusiones, que progresivamente se han dado a conocer a través de diversas investigaciones (Naidoo y Van Hout, 2021).

3. Producción científica

Durante la contingencia sanitaria, la producción académica mostró algunos aspectos novedosos del fenómeno que han sido analizados en publicaciones recientes; algunos de ellos son: establecer las diferencias y características de este tipo de violencia y la comparación entre el denominado *bullying* tradicional y el *cyberbullying* (Bork-Hüffer *et al.*, 2021); la relación entre el uso frecuente de dispositivos tecnológicos por parte de niños y jóvenes y el aumento de las agresiones en línea (Spiranovic *et al.*, 2020); el incremento de delitos y amenazas a la ciberseguridad en general, tanto en grandes corporaciones como a individuos por la alta demanda en el uso del servicio de internet durante el confinamiento (Mugari, 2020); las redes sociales de las víctimas como principal fuente de información para ejercer el ciberacoso (Waters *et al.*, 2020); las características de los perfiles de agresores y víctimas, enfatizando variables como género, edad y lugar de residencia (Choon y Wong, 2020); las repercusiones en el rendimiento académico asociadas al acoso que presentan niños y jóvenes (Tran *et al.*, 2020); el incremento de problemas socioemocionales y daños en el estado anímico de las víctimas (Charalampous, 2020); el aumento en los casos reportados de estados depresivos e ideas suicidas en las víctimas durante esta coyuntura derivadas del acoso (Marraccini *et al.*, 2020); caracterización de las agresiones cometidas y el daño moral manifestado en las víctimas (Lo Cricchio *et al.*, 2020); frecuencia de los principales delitos asociados al *cyberbullying*: espionaje, robo de identidad, suplantación, acecho,

depredación, *sextorsión* y *sexovenganza* (Haffejee *et al.*, 2020); incremento de la autolección digital (también conocida como autociberacoso, autotrolling o *Munchausen* digital), comportamiento dañino dirigido a uno mismo (Meldrun, 2020); víctimas de acoso que expresan emociones negativas que repercuten en la toma de decisiones de la vida cotidiana y su futuro (Li y Chan, 2021).

En contraste, también surgieron iniciativas encaminadas a prevenir y concientizar a los usuarios como la netiqueta, la alfabetización cívica y la ciudadanía digital (Martin *et al.*, 2020); la promoción de la equidad digital (Hauge y Roswell, 2020); la regulación de emociones con énfasis en el desarrollo de la empatía (Adiyanti *et al.*, 2019); estrategias desde casa centradas en la tutela, supervisión y acciones emprendidas por los padres para afrontar este tipo de acoso (Dolev-Cohen y Levkovich, 2020); el papel de docentes y autoridades educativas y las limitaciones como mediadores en estos conflictos (Lee *et al.*, 2020), así como modelos de atención para la conceptualización, contextualización e intervención ante el fenómeno del *cyberbullying* (Cortés-Pascual *et al.*, 2020).

De acuerdo con los trabajos consultados, hay vertientes que atender: desarrollar investigaciones con enfoques mixtos que analicen las opiniones, percepciones y argumentos de los involucrados: víctimas, acosadores, testigos, directores, docentes y madres y padres de familia (Cortés-Pascual *et al.*, 2020); análisis comparativos a nivel local, estatal, nacional e internacional (Graham y Wood, 2017); estudios que propongan alternativas de atención contextualizadas para docentes, víctimas y acosadores, y madres y padres de familia en los diferentes niveles educativos (Al-Rahmi *et al.*, 2020); promover estudios que desde una perspectiva jurídica asesoren en la solución de los conflictos que se registran en las diferentes instituciones educativas (Wagner, 2019).

Las investigaciones coinciden en que la presencia de la comunicación mediada por tecnología se incrementará de manera importante en los próximos años y que este tipo de violencia estará presente, por lo que el fenómeno requiere ser indagado con mayor profundidad para su tratamiento y prevención.

4. Emoción(es) y violencia escolar

Una emoción es una respuesta a un tipo específico de acontecimiento, a través del cual surgen formas características de comportamiento adaptativo, constituyéndose como fenómenos multidimensionales que generan experiencias biológicas, reacciones fisiológicas, con el propósito de preparar al cuerpo para la acción adaptativa (Reeve, 1994).

El concepto de emociones no se limita a un determinismo biológico, mucho menos a una posición rígida y estática, sino que se asocia a una noción de movimiento con el entorno social, como lo conceptualiza Ricoeur (1988). Las emociones están en constante cambio (Sennett, 1982) y asociadas a la transformación histórica, social y personal de los individuos (Elias, 2011), que se definen y responden continuamente a las diversas interrelaciones sociales y culturales de una determinada época, a través de un proceso de negociación constante entre el *yo* y el *nosotros*, el *habitus* psíquico y los comportamientos sociales que desarrollan los individuos (Bourdieu, 2008).

Las experiencias emocionales poseen una intencionalidad específica, lo que permite transformar nuestros sentimientos corporales en pensamientos y acciones «[...] son

pensamientos en acto» (Le Breton, 1998, p. 11), y, por lo tanto, determinan, en parte, el enfoque cognitivo de nuestras emociones (Tava, 2021). La importancia que tienen las emociones de los actores en la estructura social, el papel del poder en función del posicionamiento jerárquico y su estatus, genera una desigual distribución de recursos sociales. Barbalet señaló que ninguna acción puede ocurrir en la sociedad sin un compromiso emocional por parte de los sujetos (2001), sin embargo, es importante considerar que los actores en la estructura no se limitan sólo a gestionar emociones externas, pues también manifiestan las propias de acuerdo con la posición que asumen en la estructura (Hochschild, 1990).

Las emociones son un recurso valioso de análisis que dinamiza la estructura social, en virtud de que están distribuidas de manera desigual y pueden adoptar aspectos positivos o negativos entre los individuos (Turner, 2014), como ocurre en el *cyberbullying*, mediante el cual un individuo viola la integridad física, social, psicológica y emocional de otra persona, a través de una relación asimétrica, tal como lo establece la teoría del poder y en donde es posible identificar cómo, en el contexto de las diversas relaciones sociales «[...] se verifica la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece» (Escobar, 1988, p. 30). Los distintos recursos de poder que se movilizan, como coacción, fuerza, violencia, generan diversos daños y consecuencias sobre la víctima, producen diversos tipos de emociones a largo de las diferentes etapas del acoso, con el objetivo de modificar la conducta del otro, dominarlo haciendo uso de los distintos recursos de poder que movilizan ante determinadas circunstancias.

De acuerdo con los testimonios para esta investigación, son recurrentes expresiones como atemorizar, aterrorizar, amenazar, rechazar, aislar, ignorar, insultar, humillar o ridiculizar, características que han sido definidas por la *United Nations International Children's Emergency Fund* [Unicef] como violencia emocional, un tipo de violencia impulsiva que se acompaña de un estado de ánimo agitado o irritado (Barrat, 1991), así como de la pérdida del control sobre la propia conducta y determinada por los altos índices de activación del sistema nervioso autónomo (Blair *et al.*, 2004), generada por una «respuesta ante la provocación que va asociada a emociones negativas como la ira o el miedo» (Martínez *et al.*, 2010, p. 28).

El objetivo general de este artículo fue analizar las emociones manifestadas por acosadores, víctimas, padres de familia y docentes de educación básica de diferentes estados de la República mexicana involucrados en un conflicto de *cyberbullying* en el contexto del primer año de la pandemia. Los objetivos secundarios fueron: a) Caracterizar el ejercicio de poder que se da entre los sujetos involucrados en este tipo de acoso y b) Identificar los tipos de violencia que se presentan a lo largo del conflicto derivado del *cyberbullying*.

El artículo se divide en cuatro partes, en la primera, se presenta el marco conceptual y analítico sobre el *cyberbullying*, el ejercicio de poder, la violencia y la dimensión emocional. En la segunda, se expone la metodología utilizada. La tercera muestra el material empírico de acuerdo con los testimonios de los entrevistados, cómo se manifiestan las emociones por parte de los sujetos involucrados y las categorías utilizadas. Finalmente, se presentan las conclusiones.

5. Metodología

Se utilizó la propuesta metodológica de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), así como los aspectos que establece para construir el análisis y la interpretación. La conveniencia de utilizar esta metodología radica en que proporciona herramientas que permiten explorar las «acciones y significaciones de los participantes en la investigación» (Charmaz, 2013, p. 272). El investigador «recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea» (Soneira, 2006, p. 155) mediante un proceso metódico, sistemático e interpretativo. La finalidad es comprender la realidad a partir de la percepción o «significado» que cierto contexto u objeto tiene para la persona, al generar conocimientos y aumentar la comprensión.

A partir de la teoría fundamentada se han realizado aportes al estudio del *cyberbullying*, por ejemplo, el análisis del abandono escolar asociado a las agresiones por parte de los compañeros (Baskerville, 2020); para identificar emociones entre adolescentes (Marín Cortés *et al.*, 2021); para construir tipologías sobre acoso (Marín-Cortés y Linne, 2020), así como acciones y recomendaciones para afrontarlo (Cuesta *et al.*, 2018). Los investigadores citados coinciden en que se trata de una metodología que les permitió producir conocimientos novedosos para explicar mejor el fenómeno.

5.1. Muestra

La muestra fue de 50 sujetos, de tipo intencional y no representativa estadísticamente (Miles y Huberman, 1994); participaron estudiantes de escuelas públicas de educación básica de diferentes estados de la República mexicana. El género, nivel educativo y distribución geográfica de la muestra están en las Tablas 1 y 2.

TABLA 1. Sujetos entrevistados por género y nivel educativo.

	Víctimas		Acosadores		Docentes		Padres	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Nivel educativo								
Primaria	3	2	2	1	2	1	3	2
Secundaria	4	4	2	4	1	4	1	3
Preparatoria	1	2	-	1	-	3	-	4
Total	8	8	4	6	3	8	4	9

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Sujetos entrevistados por género y estado de la república.

	Víctimas		Acosadores		Docentes		Padres	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Ciudad de México	2	1	1	2	1	1	1	1
Colima	3	4	2	3	2	3	2	4

	Víctimas		Acosadores		Docentes		Padres	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Estado de México	1	-	-	-	-	1	1	1
Guanajuato	2	2	1	-	-	2	-	2
Hidalgo	-	1	-	1	-	1	-	1
Total	8	8	4	6	3	8	4	9

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de los entrevistados se estableció como criterio que en su trayectoria educativa estuvieran involucrados, ya sea como víctimas o agresores, en un conflicto de *cyberbullying*. La información se obtuvo a partir de los testimonios de estudiantes, docentes, así como por los padres de familia. En todos los casos la información se verificó y se consideraron sólo aquellos en donde se registró un acoso sostenido por más de tres semanas y de manera constante sobre la misma víctima. Las unidades de estudio no fueron definidas *a priori*, sino que se fueron delimitando a partir del análisis de cada caso.

5.2. Instrumentos

La investigación comenzó en marzo de 2020 y finalizó en el mes de febrero de 2021. Las entrevistas, a partir de un guion, se realizaron a través de las plataformas *Meet* y *Zoom*. El protocolo de la entrevista consistió en explicar los objetivos del proyecto y solicitar la autorización para grabar los testimonios y publicarlos en este artículo. Se les informó a los entrevistados que se utilizarían seudónimos y en todos los casos estuvieron de acuerdo en participar.

5.3. Procedimiento

Tomando como referencia la propuesta de Strauss y Corbin (2002), se llevaron a cabo dos etapas de codificación. La primera, denominada abierta, es «el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones» (p. 110), por ello, se procedió a identificar en cada frase aquellos aspectos relacionados con el *cyberbullying* narrado por los entrevistados y marcarlos de diferentes colores (*labeling*), con el propósito de codificar segmentos de texto referidos al tema. El procedimiento utilizado fue la codificación sucesiva, «muñecas rusas», «hacer preguntas a los datos» para identificar patrones. A cada registro se le asignó un color en correspondencia con la categoría o subcategoría concreta; de igual manera, se procedió con los memorandos, con el fin de facilitar la descripción de las categorías y subcategorías de cada unidad de estudio. Al final de esta etapa, se realizó una corrección de errores en la codificación y la fusión de categorías redundantes o similares.

La segunda, codificación axial, es el «proceso de relacionar las categorías a las subcategorías» (Strauss y Corbin, p. 136); se llevó a cabo a través de una integración y depuración de los temas clave obtenidos en la codificación abierta, para de determinar las

relaciones, así como las dimensiones y propiedades. A partir de la recurrencia de significados identificados en cada frase de los testimonios de víctimas, acosadores, docentes y padres de familia, se logró la definición de cada una de las subcategorías y categorías. Este proceso se realizó por medio de la realización de tablas por cada categoría.

Para la elaboración de las categorías, deductivas y deductivas, se partió del marco teórico y después se identificaron las características, a partir de los datos de los entrevistados, como se muestra en la Tabla 3. Descripción de la categoría de Ejercicio de poder, de acuerdo con los sujetos. Características y textos de ejemplo.

TABLA 3. Descripción de la categoría de Ejercicio de poder, de acuerdo con los sujetos. Características y textos de ejemplo

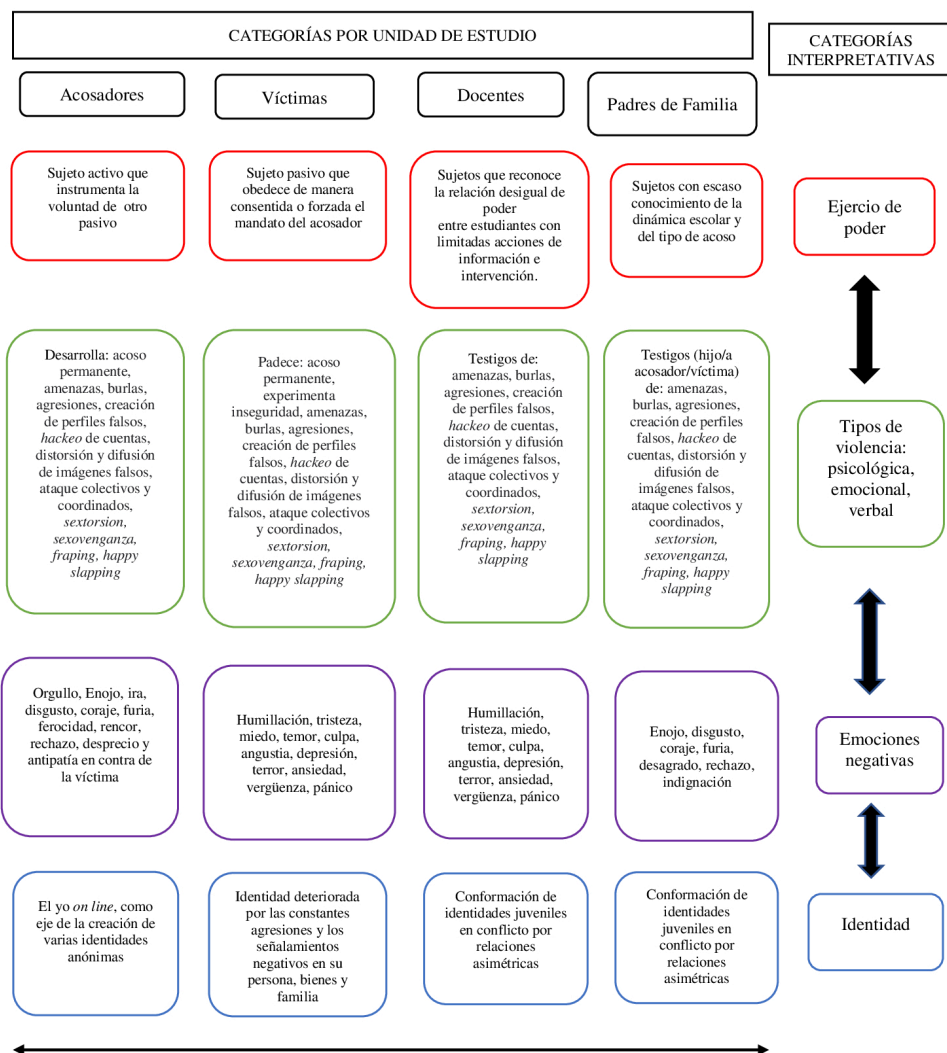
Ejercicio de poder, concepto La Teoría del poder permite identificar cómo en el contexto de las diversas relaciones sociales «[...] se verifica la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece» (Escobar, 1988, p. 30). En el ejercicio de poder, la vigilancia, como instrumento anónimo de poder, que posibilita el control de las actividades del sujeto constituida por «métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad» (Foucault, 1988, p. 141).	Ejemplo
Acosadores	
Burlas	Alumno de secundaria sobre la víctima: ¡Estaba bien pinche gordo!, a puros memes de puercos me lo traía al güey [...], uno chingón que le puse fue de unos cuatro marranos gigantes y les puse la cara de sus hermanos [...], le puse la familia [...](risas).
Intimidación, amenazas	Alumna de secundaria y el proceso de <i>cyberbullying</i> hacia una compañera: [...] primero le escribí que alguien la seguía, para meterle miedo, que la iban a secuestrar [...], que sabía dónde trabajaban sus papás [...], dónde salía en las tardes y así, varios mensajes y hasta unos videos [...] le mandé para hacerlo más cabrón [...], literal (se ríe), vivía en terror y así la humillé a la culera [...].
Agresiones diversas	Alumna de secundaria: Le mandaba mensajes de texto a cada rato, en la

	<p>madrugada le llamaba para despertarla, por correo también le escribía [...] ¡por <i>face</i> claro! [...] a mis amigas también les decía que la chingarán [...].</p>
<p>Amenazas de connotación sexual: <i>sexting</i>, <i>sextortion</i>, <i>sexovenganza</i>.</p>	<p>Alumno de preparatoria ante la negativa de la víctima de continuar con la relación sentimental que tenía: Cuando me cortó la cabrona y ya no quiso volver yo sí le dije: «No te las vas a acabar» [...]. Para vengarme primero saqué [publicó] el chingo de fotos donde estaba sin nada de ropa [...], luego puse otras de cuando cogíamos [...] y otras de cuando fumábamos mota [...], hasta que su papá me demandó.</p>
Víctimas	
<p>Inseguridad.</p>	<p>Alumno de secundaria: Nada más sonaba el mensaje del teléfono y me daba miedo [...], ya no vivía tranquilo, por todos lados me molestaban [...], hasta con mis hermanas se metieron, a ellas también les empezaron a mandar groserías y tonterías [...].</p>
<p>Acoso permanente en todos los ámbitos: sociales, familiares y educativos.</p>	<p>Alumna de preparatoria: [...] ¡me quería matar! [...], era tanta la burla, tantas amenazas que la verdad ya no aguantaba [se aprieta las manos] [...], me dio de todo, tristeza, soledad, depresión, miedo ¡pánico!, mi mamá y yo ¡vivíamos aterrorizadas! [...], pobrecita lloraba conmigo [llora], y ¡no sabíamos qué hacer! [...], pensaba que un día ya no iba a despertar [...].</p>
Docentes	
<p>Conflicto entre estudiantes como parte de las interacciones cotidianas en la escuela.</p>	<p>Maestra de secundaria: [...] yo lo veo como parte de la interacción entre alumnos, es parte de este problema de poder que se da entre estudiantes; unos que quieren mandar y otros que no se dejan, y otros que de plano se someten y no dicen, que se quedan callados.</p>
Padres de familia	
<p>Problema derivado de la cultura escolar de los jóvenes.</p>	<p>Padre de padre de familia: Cuando fui a la escuela claro que sí me acuerdo de que uno tenía que cuidarse de los cabecillas; siempre ha habido problemas de peleas con los abusivos, pero ahora no hay límites, como que los abusos son más tremendos [...], cada vez se pierden más los límites en la escuela y los maestros poco ayudan.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Para la construcción de categorías saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades, se formularon las categorías interpretativas de los hallazgos, de acuerdo con la recomendación de Strauss y Corbin (2002), resultado del cruce de categorías y subcategorías, expuestas en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Categorías por unidad de estudio y categorías interpretativas.



Fuente: Elaboración propia.

El eje transversal en la investigación fue el muestreo teórico que se llevó a cabo en tres momentos: 1) proceso de codificación abierta y axial para identificar similitudes y diferencias entre los temas que surgieron al «rotular» las entrevistas; 2) se agruparon las categorías obtenidas por cada tipo de unidad de acuerdo con las similitudes, la validez y la confiabilidad se respaldan por la contrastación de los aportes teóricos revisados en relación con la producción académica del *cyberbullying* y los datos aportados por los entrevistados, y 3) la integración de las categorías interpretativas obtenidas que se exponen en un conjunto de postulados encaminados a dar explicación desde el punto de vista teórico conceptual, porque permiten validar las relaciones entre los temas del modelo teórico y los involucrados, acosador, víctima, docente o padre de familia que emergieron como producto del análisis comparativo y sistemático de los datos.

Bajo el rubro de las Categorías por unidad de estudio, se muestra la agrupación de las categorías correspondientes; a cada una se le asignó un color diferente: rojo: ejercicio de poder; verde: tipos de violencia; morado: emociones, y azul: identidad. En la columna de Categorías interpretativas, se anotan las categorías que identificamos.

En relación con la saturación teórica de las categorías interpretativas que dieron cuerpo a la categoría central, se lograron por medio de la detección de una marcada similitud en los significados de los temas que surgieron como producto de la codificación de las entrevistas, los cuales fueron el sustento para la conformación de las categorías. La formulación de la categoría central es resultado de un proceso de reflexión permanente de los hallazgos e interpretaciones, la transcripción de entrevistas, codificación, revisión y contrastación de los testimonios, así como de la revisión de la literatura (Strauss y Corbin, 2002; Arenas, 2005).

6. Hallazgos

Se organizan de la siguiente manera: en relación con las categorías identificadas: ejercicio de poder, tipos de violencia, identidad y emociones. Se expone el material empírico de acuerdo con los testimonios de los sujetos entrevistados: acosadores, víctimas, docentes y padres de familia.

6.1. *Ejercicio de poder*

6.1.1. Acosadores

Las entrevistas mostraron una clara intencionalidad de causar daño, dominar e instrumentar varias actividades para controlar a la víctima. Manifestaron sentirse orgullosos de las acciones implementadas para afianzar un prestigio basado en las acciones de crueldad realizadas, por ejemplo, la generación de miedo, terror y humillación constante sobre las víctimas; por ejemplo, el siguiente testimonio de una alumna de secundaria:

No me voy a disculpar, ¡sí quería ponerle en su madre!, ¡qué sintiera terror! [...] ya que no se pudo en la escuela, lo hice a larga distancia [...]. ¡La emoción era que ella no sabía quién se la estaba chingando! (risas).

El poder basado en la obediencia, sin oposición, denominado «poder máximo», mostró la posición jerárquica de poder de la que goza el acosador reafirmando «cierto estatus dentro del grupo de pares [...] que conlleva el ejercicio de una cierta influencia sobre éstos» (García y Madriaza, 2005, p. 169). El orgullo mencionado por el maltrato lo valora como un logro que desde esta perspectiva es «[...] una suerte de engrimamiento o vanidad sin conexión con el mérito individual y asociado con trastornos narcisistas de la personalidad» (Ariza, 2017, pp. 75-76). El siguiente testimonio de una alumna de secundaria narra el proceso de *cyberbullying* hacia una compañera:

Nunca nos llevamos, era una pinche estúpida, antipática, por eso fue que la escogí; primero le escribí que alguien la seguía, para meterle miedo, que la iban a secuestrar [...], que sabía dónde trabajaban sus papás [...], dónde salía en las tardes y así, varios mensajes [...].

6.1.2. Víctimas

Como producto del ejercicio de poder, las víctimas en poco tiempo se mostraron abatidas emocionalmente, como lo han señalado varias investigaciones (Hirigoyen, 2020), manifestando cambios drásticos de conducta, episodios depresivos, ansiedad, angustia, abandono escolar, entre otras repercusiones. En el contexto de la pandemia, se enfrentaron a dos retos, por una parte, experimentar las condiciones de incertidumbre asociadas al confinamiento derivadas del riesgo sanitario y, en segundo lugar, las distintas formas de acoso, que agravaron más la situación.

El proceso de acoso, a través de amenazas, algunas materializadas por el agresor y otras en estado latente, sometieron a las víctimas que se sintieron obligadas a obedecer ante la imposibilidad de afrontar las continuas agresiones que sufrieron, lo que generó, por una parte, culpa «[...] que implica autocensura, en donde la víctima experimenta esta emoción porque no ha podido defender su persona ante las agresiones, lo que conduce a la indignación y resentimiento» (Hansberg, 1996). En segundo lugar, el común denominador fue la vergüenza como la ausencia de recursos para enfrentar el poder del acosador «[...] habla de situaciones de debilidad, inseguridad y minusvalía de un actor social frente a otro, de insuficiente poder o estatus, de ausencia de independencia o de rechazo» (Ariza, 2017, p. 74); por ejemplo, el siguiente testimonio de una alumna de secundaria:

[...] me dio vergüenza, siempre [ojos rojos y a punto de llorar] que no puedas tu sola arreglar el desmadre, yo no me atreví a contarle a mis papás [se le quiebra la voz], fue mi hermano el que fue de chismoso [...] y ya pus vieron el celular y se reteencabronaron [...].

6.1.3. Docentes

A pesar de no intervenir directamente en algún caso, señalaron que es una extensión del *bullying*, con el mismo fin de elegir a una víctima y «ejercer todo tipo de agresiones sobre ella». Otro aspecto que resaltaron fue que entre los jóvenes es una manera «cultural de relacionarse» y que no siempre se puede detectar oportunamente.

6.1.4. Padres de familia

Los padres de las víctimas fueron los primeros en advertir que desconocían muchos aspectos de la vida escolar. El acoso del que eran objeto sus hijos e hijas rápidamente se identificó como consecuencia de la convivencia cotidiana propiciada por el confinamiento y los involucró directamente. El común denominador fue señalar que se trata de un abuso sin justificación y sin recursos para atenderlo. El testimonio de un padre de familia lo expone así:

[...] no es posible que haya alumnos tan malvados, que disfruten haciendo sufrir a otros, eso no tiene nombre [...], es algo indignante, me da mucho coraje [...], además son cobardes, porque no dan la cara [...], y ¿sus padres?, bien gracias, ni saben qué clase de hijos tienen.

6.2. Tipo de violencia

6.2.1. Acosadores

El poder basado en la fuerza, como menciona Escobar (1988), requiere de ejercitar la violencia de un modo más o menos continuo para reforzar la credibilidad de la amenaza, como se muestra en los testimonios. Los acosadores partieron de un cálculo de fuerza, a través de la construcción de un amplio perfil de la víctima, en donde reunieron información como gustos, intereses, problemas, situación familiar, entre otros aspectos, que utilizaron al momento de ejercer la violencia psicológica para realizar acciones planeadas y organizadas como parte de un plan estructurado con distintas actividades encaminadas a causar daño en las víctimas: «[...] la violencia como acción intencional de causar daño a otro no puede entenderse como el producto exclusivo de estados de alteración emocional, sino que en su empleo inciden, inseparablemente, creencias, percepciones y valores de origen histórico-cultural» (Jimeno, 2004, párr. 55).

En el discurso de los acosadores, este odio, antipatía y malestar que mencionan se legitiman al incluirlos como parte de una cultura escolar que los antecede, en donde la interacción violenta entre ellos es parte de los patrones de socialización que docentes y padres no comprenden o ya han olvidado, pero que están vigentes en las instituciones educativas (Willis, 1988), pues forman parte de una serie de códigos, ritos y símbolos de una cultura escolar juvenil que en la interacción entre pares se reproduce de manera cotidiana, minimizando sus consecuencias, calificándolo como una broma que se resume en «así nos llevamos».

6.2.2. Víctimas

Durante el tiempo en que transcurre el *cyberbullying*, las manifestaciones de violencia se expresan con distinta intensidad, pero siempre con la característica de ser más amenazantes hacia la víctima, quien experimenta de manera simultánea distintas emociones con diferentes niveles de intensidad y convertirse en miedo de «[...] dos tipos: causa concreta, real y visible; y los que tienen su origen en situaciones abstractas

e invisibles» (Reyes *et al.*, 2020, p. 4) y que pueden convertirse en ansiedad y transformarse en fobias e ideas suicidas, como lo constatamos en las entrevistas.

6.2.3. Docentes

Señalaron que, de acuerdo con su experiencia, hay una serie de códigos, ritos y tradiciones entre los jóvenes relacionados con el ejercicio de poder, en donde se presenta la violencia física, psicológica, verbal, sexuada, sin embargo, no en todos los casos es posible identificarla oportunamente o lo hacen cuando ya el problema sobre la víctima es un asunto muy evidente y con graves consecuencias.

6.2.4. Padres de familia

Derivado del ejercicio violento que impone el acoso, una característica que mencionan es la violencia psicológica y verbal de los mensajes. Destacan el permanente acoso, por medio de amenazas e insultos que se tornaron más agresivas con el paso del tiempo y cuyos efectos afectan a todos los integrantes de la familia. Por ejemplo, el testimonio de una madre de familia de un estudiante de secundaria da cuenta de esta situación:

En la casa se vivió un ambiente feo [...], algo muy terrible, de mucho estrés [...] ¡no sabe usted!, se han vivido días muy terribles en esta familia, a todos nos entró mucha preocupación [...], se sentía muy asfixiante el ambiente de la casa, ya no sólo era mi hijo al que molestaban, porque hasta sus hermanos pequeños lo veían triste [...] ¡da mucho coraje que no respeten! [...].

6.3. Emociones negativas

6.3.1. Acosadores

El proceso de acoso forma parte de la continua exhibición de fuerza y de hacer creíble a la víctima una gran disponibilidad de recursos y acciones para mantener la relación de subordinación. Por esta razón, más allá de su veracidad: «El miedo, la repugnancia, la culpa, las asociaciones y emociones de todo tipo superan con mucho el peligro verosímil. Esto es precisamente lo que da a estas prohibiciones su especial solidez psíquica; esto es lo que les da su carácter de tabú» (Elias, 1987, p. 165). Por otra parte, el ejercicio de la violencia tiene por finalidad reforzar la credibilidad de la amenaza y dar continuidad a reforzar el poder basado en la fuerza.

Entre las emociones que los entrevistados mencionaron hay expresiones de rechazo: «Siempre me cayó mal y no sé por qué»; de desprecio: «Me molestaba hasta oír su voz»; de ira: «Sentía mucho coraje porque se creía mucho desde que llegó a la escuela»; de odio: «Hay cabrones que quíeres desaparecer porque no los soportas, así nomás». Del conjunto de entrevistas, los acosadores fueron los únicos que señalaron de manera recurrente el orgullo por las acciones realizadas y no mostraron ningún tipo de arrepentimiento.

6.3.2. Víctimas

Las emociones de los entrevistados están en función de la posición que juegan en el fenómeno del acoso, sin embargo, se agrupan en aquellas identificadas como negativas y que se «[...] caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa y una alta activación fisiológica» (Piqueras *et al.*, 2009, p. 86). Fueron recurrentes expresiones de tristeza: «Nunca me había pasado esto, me siento tan triste que no sé qué voy a hacer»; pánico: «Ya pasaron varios meses, pero cuando llegan mensajes en la noche me palpita el corazón, luego luego entro en pánico»; depresión: «Mi hija sufrió y sigue mal [...] está superdeprimida, triste, todo le molesta»; humillación: «Cada vez me siento más humillada y no quiero regresar a la escuela»; angustia: «Vivo con angustia todos los días». El siguiente testimonio de una alumna de secundaria es muy elocuente:

Le he preguntado a mi mamá ¿por qué nada más me molestan a mí? [...], nunca me he metido con nadie y todos los días me ponen mensajes [...] que puta, que zorra [...] que tonta [...], ¡yo a nadie le he hecho mal!, y mis amigas ya se alejaron por miedo de que les pase lo que a mí [...], me siento muy sola [...] triste [llora].

Derivado de esta situación, el eje común en las víctimas es el enojo y el resentimiento ante una situación a la que no encuentran explicación, se preguntan: «¿Por qué a mí?»; «¿Yo qué les hice?». En algunos casos, las víctimas que han padecido *cyberbullying*, ante la frustración que experimentan, se convierten en acosadores, reproduciendo el *modus operandi* que sobre ellos ejercieron.

6.3.3. Docentes

El común denominador de los testimonios fue el rechazo: «Es una situación despreciable pero cotidiana»; decepción: «A veces sí me siento decepcionada por cómo actúan algunos muchachos»; desprecio: «El acoso es algo repugnante y que se debe combatir»; vergüenza: «Me apena mucho lo que pasa con estas generaciones, ya no respetan»; culpa: «Sí, creo que soy responsable y hasta culpable ante los padres por el abuso que hay»; tristeza: «Como maestra te entristece que abusen de los más débiles».

6.3.4. Padres de familia

Los testimonios coinciden en la frustración, la molestia y el estrés hacia el núcleo familiar en general. El estado emocional de la familia se vio afectado de manera importante, los padres de familia registraron una serie de cambios emocionales en sus hijos que fueron más notorios al interactuar de manera frecuente durante la cuarentena, por ejemplo: depresión, ansiedad, indefensión, trastornos del sueño, pérdida de apetito, miedo, confusión, tristeza, sufrimiento permanente, problemas ampliamente documentados desde la perspectiva psicológica (Kaës *et al.*, 1989).

El común denominador de las opiniones es de enojo: «¡Cómo no te vas a molestar, es un crimen!»; coraje: «Te tocan en donde más te duele, ¡me enfurece!»; indignación:

«A nadie le importa, es indignante»; de rechazo: «Acto de personas sin escrúpulos». Destacan el escaso apoyo de docentes y culpan a los padres de los acosadores.

6.4. *Identidad*

6.4.1. Acosadores

El común denominador se centra en promover el deterioro progresivo de la víctima (Goffman, 2006) bajo distintas amenazas, ejercer un control de sus acciones, mantenerlas en estado de alerta, además de invadir su espacio vital: «[...] *una ocupación digital de suelo*. En relación con la lógica de poder, no hay ninguna diferencia esencial entre la ubicación terrena y la ubicación digital» (Han, 2019, p.1 51), pues lo que se busca es imponerse al *otro* utilizando un medio digital. El objetivo central fue secuestrar la identidad de la víctima de diferentes maneras, a través de la suplantación y la difamación, con el propósito de anular su existencia.

6.4.2. Víctimas

Las amenazas permanentes están encaminadas a disminuir la capacidad de respuesta de la víctima, «iniciando un proceso de *depredación*, que pretende apropiarse de la vida de otro» (Hirigoyen, 2002, p. 20), por medio de un mecanismo de estricta vigilancia (Foucault, 1988) y de la generación de temor constante, que reduce los umbrales de resistencia frente a una amenaza; de manera paralela, está la suplantación de la persona, para hacerla quedar mal en sus opiniones y acciones, con el propósito de desprestigiarla socialmente.

La creación de perfiles falsos y la dificultad para rastrear su origen ha permitido ejercer la violencia sin responsable visible, incluso se le ha denominado «violencia limpia» (Hirigoyen, 2002, p. 105). Otra variante es la recopilación y la difusión en internet de información privada y personal sin el consentimiento de la víctima, *doxing*, que es una manifestación más de poder, apropiarse y manipular la identidad de la víctima. Satanizar a la víctima es un proceso que incluye las descalificaciones de todo tipo: a su persona, apariencia física, amigos, familiares, objetos, con el propósito de deshumanizarla y «justificar» todo tipo de agravios sobre ella, lo que genera sentimientos de inferioridad y terror en la víctima. La humillación experimentada por la víctima es otra de las consecuencias derivadas del progresivo deterioro emocional.

6.4.3. Docentes

Lo que destaca de los testimonios de los docentes es el registro del rápido deterioro que sufren las víctimas de *bullying* en los casos que les ha tocado conocer e intervenir en su trayectoria, físicos, emocionales, académicos y sociales. Sobre el *cyberbullying* dijeron no haber atendido algún caso.

6.4.4. Padres de familia

En la narrativa de los padres entrevistados sus hijos sufrieron un deterioro importante en su identidad: inseguridad, baja autoestima, estados depresivos, miedo constante que se agravó por las agresiones, el nulo apoyo de la escuela y de los docentes que no atendieron oportunamente la situación. La identidad social y personal (Goffman, 2006) de sus hijos e hijas víctimas de acoso quedó gravemente dañada.

7. Conclusiones

En relación con el objetivo general de analizar la dimensión emocional, la investigación ayudó a comprender las acciones emprendidas por los sujetos involucrados en un conflicto de *cyberbullying*. La posición jerárquica de los sujetos en el conflicto es un referente central de las emociones que expresan. Consideramos que el estudio de las emociones en la escuela y sus protagonistas contribuye a la explicación de cómo se constituye y utiliza el poder; de igual manera, al surgimiento de la violencia escolar, el *bullying* y el *cyberbullying*, pero también permite la reflexión sobre posibles estrategias encaminadas a combatirlo. No es posible seguir estudiando la violencia escolar como algo autónomo o separado de los aspectos morales, éticos y desde luego emocionales, pues son dimensiones presentes en la interacción social cotidiana de la escuela.

En cuanto a los objetivos específicos, se logró *dar cuenta de* las relaciones y los tipos de violencia que se presentaron entre acosadores y víctimas; el contraste en los argumentos y opiniones que manifestaron acosadores, víctimas, padres y docentes, en relación con los códigos, símbolos y rituales de la cultura escolar, así como las repercusiones que registraron en su identidad. De igual manera, se logró caracterizar los distintos tipos de violencia más recurrentes: verbal, psicológica, así como las modalidades: *stalking*, *sexting*, *fraping*, perfiles falsos, *sexting*, sexo venganza, en ocasiones, realizándose de manera simultánea sobre la víctima.

Los acosadores fueron hombres y las víctimas en su mayoría mujeres, sin embargo, las agresiones las realizaron tanto hombres como mujeres, por lo que es necesario incluir en próximos trabajos la perspectiva del análisis de género.

De acuerdo con las categorías identificadas en esta investigación, ejercicio de poder, tipos de violencia, emociones negativas e identidad, el modelo teórico explicativo que construimos es el siguiente: el *cyberbullying* es un tipo de violencia producto del ejercicio de poder que se desarrolla en una relación asimétrica que protagonizan, por una parte, el acosador que bajo una identidad anónima utiliza dispositivos tecnológicos por un lapso prolongado de tiempo; justifica sus acciones de burla, intimidación, agresiones y amenazas de distinta índole como una manifestación de los recursos de poder que posee; argumentando que el acoso forma parte de una serie de códigos, ritos y símbolos de una cultura escolar juvenil que en la interacción entre pares se reproduce de manera cotidiana; minimizando sus consecuencias; calificándolo como una broma que se resume en: «así nos llevamos»; manifestando emociones de coraje, rencor, enojo, furia y antipatía en contra de una víctima indefensa que es elegida arbitrariamente y que pocas veces denuncia; quien puede ser objeto de espionaje, robo de identidad, acecho, *sextorsión*, sexovenganza y sometida a un proceso de depredación

que deteriora de manera progresiva su identidad y le genera emociones de tristeza, miedo, temor, culpa, angustia, depresión, terror, ansiedad, vergüenza y pánico. En el contexto de la pandemia, los padres de familia con hijos víctimas del *cyberbullying* han identificado de primera mano los patrones de acoso que padecen sus hijos, quienes reciben poco apoyo de la escuela para atender el problema, en tanto que los docentes lo conceptualizan como una expresión de la cultura juvenil muy arraigada que utiliza la violencia como parte de un mecanismo de control en un espacio en donde está latente el conflicto entre pares, señalando al respecto emociones de rechazo y disgusto.

Sobre la literatura revisada y los hallazgos de esta investigación, es pertinente indagar más sobre el contexto familiar y el papel de los padres y madres ante este tipo de acoso, la realización de estudios longitudinales sobre víctimas y acosadores a lo largo de su trayectoria escolar, así como estudios de seguimiento sobre los efectos que presentaron las víctimas de *cyberbullying* durante la pandemia y su paulatina reincorporación a las instituciones educativas. Otra ausencia notable son los escasos estudios con perspectiva de género, sujetos con discapacidad, afromexicanos, estudiantes indígenas y miembros de la comunidad LGTBIQ.

Los testimonios muestran que son escasos los recursos para ofrecer una orientación suficiente y preventiva para atender el *cyberbullying* oportunamente; los protocolos en contra de este tipo de violencia que existen no son conocidos entre los involucrados y es muy incipiente tanto su uso como la instrumentación. En el periodo de tiempo analizado, no se identificó alguna estrategia específica por parte de las autoridades educativas.

El artículo sólo consideró el primer año de la pandemia, por lo que, ante la reincorporación de los estudiantes a clases presenciales, es necesario seguir indagando sobre la comunicación, interacción, organización, dinámicas, supervisión o apoyo de los padres de familia de los estudiantes, con el propósito de contar con más información, identificar sus repercusiones y desarrollar alternativas de solución en la post-pandemia.

Una limitante de esta investigación fue la dificultad para conseguir más entrevistas con padres, docentes, directivos, víctimas, acosadores y compañeros de clase de los estudiantes de diferentes estados del país, lo que ayudaría a tener una perspectiva más amplia de cómo se manifiesta el *cyberbullying* en diferentes contextos.

8. Bibliografía

- ADIYANTI, M. A.; NUGRAHENI, A. A.; YULIAWANTI, R.; RAGASUKMASUCI, L. B. y MAHARANI, M. (2019). Emotion regulation and empathy as mediators of self-esteem and friendship quality in predicting cyberbullying tendency in Javanese-Indonesian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 251-263. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1614079>
- AFTAB, P. (2000). *The parent's guide to protecting your children in cyberspace*. New York. McGraw-Hill.
- AL-RAHMI, W. M.; YAHAYA, N.; ALTURKI, U.; ALROBAI, A.; ALDRAIWEESH, A. A.; ALSAYED, A. O. y BIN KAMIN, Y. B. (2020). Social media-based collaborative learning: the effect on learning success with the moderating role of cyberstalking and cyberbullying. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1728342>

- ARENAS, N. (2005). *Dando a Conocer la Aplicación de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada en los Datos)*. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- ARIZA, M. (2017). Vergüenza, orgullo y humillación: contrapuntos emocionales en la experiencia de la migración laboral femenina. *Estudios sociológicos*, 35(103), 65-89.
- BALDRY, A.; BLAYA, C. y FARRINGTON, D. P. (eds.) (2018). *International perspectives on cyberbullying. Prevalence, Risk factors and interventions*. Palgrave Macmillan, Springer International Publishing.
- BALOG-WAY, D. H. P. y MCCOMAS, K. (2020). COVID-19: Reflections on trust, tradeoffs, and preparedness. *Journal of Risk Research*, 23(7-8), 838-848. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758192>
- BARRAT, E. S. (1991). Measuring and predicting aggression within the context of a personality theory. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 3(2), 35-39. PMID. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1821220/>
- BENNETT, D. C.; GURAN, E. L.; RAMOS, M. C. y MARGOLIN, G. (2011). College students' electronic victimization in friendships and dating relationships: anticipated distress and associations with risky behaviors. *Violence and Victims*, 26(4), 410-429. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21882666>
- BLAIR, R. J. R.; MITCHELL, D. G. V.; PESCHARDT, K. S.; COLLEDGE, K. S.; LEONARD, R. A.; SHINE, J. H. y PERRETT, J. H. (2004). Reduced sensitivity to others' fearful expressions in psychopathic individuals. *Personality and Individual Differences*, 37, 1111-1122. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1016/J.PAID.2003.10.008](http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.10.008)
- BORK-HÜFFER, T.; Mahlknecht, B. y Kaufmann, K. (2021). (Cyber)Bullying in schools—when bullying stretches across ON/FFlating spaces. *Children's Geographies*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1784850>
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- CHARALAMPOUS, K.; Ioannou, M.; Georgiou, S. y Stavrinides, P. (2020). Cyberbullying, psychopathic traits, moral disengagement, and school climate: the role of self-reported psychopathic levels and gender. *Educational Psychology*, 43(1), 282-301. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1742874>
- CHOON, Ch. H. y WONG, D. S. W. (2020). The overlap between cyberbullying perpetration and victimisation: exploring the psychosocial characteristics of Hong Kong adolescents. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 164-180. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1761436>
- CORTÉS-PASCUAL, A.; CANO-ESCORIANZA, J.; ELBOJ-SASO, C. e IÑIGUEZ-BERROZPE, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- CUESTA, L.; HENNING, C.; DUQUE, L. A. y MALFASY, S. (2018). Cyberbullying: tackling the silent enemy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1500648>
- DOLEV-COHEN, M. y Levkovich, I. (2020). Teachers' responses to face-to-face and cyberbullying of colleagues by others in Israeli schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9, sup. 1, 1-13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1772159>
- DOMÍNGUEZ-ALONSO, J.; VÁZQUEZ-VARELA, E. y NUÑEZ-LOIS, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 23(2), 1-11. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>
- EKMAN, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. Cambridge University Press.
- ESCOBAR, M. R. (1988). *Contribución al estudio del poder*. UNAM-ENEP-Acatlán.
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- GARCÍA, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- GOFFMAN, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- GRAHAM, R. y Wood, F. R. (2017). Associations between cyberbullying victimization and deviant health risk behaviors. *The Social Science Journal*, 56(2), 183-188. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.05.005>
- HAFFEJEE, F.; CORONA, R. y DAUDA, P. (2020). Cyberbullying and condom use among tertiary education students. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1795332>
- HAN, B. C. (2019). *Topología de la violencia*. Herder.
- HANSBERG, O. E. (1999). De las emociones morales. *Revista de Filosofía*, 9(16), 151-170. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9696220151A>
- HAUGE, Ch. y Rowsell, J. (2020). Child and youth engagement: civic literacies and digital ecologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(5), 667-672. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1769933>
- HIRIGOYEN, M. F. (2002). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Paidós.
- HIRIGOYEN, M. F. (2020). *Los narcisos han tomado el poder*. Paidós.
- HOCHSCHILD, A. (1990). Ideology and Emotions Management. A perspective and path for future research. En Th. Kemper (ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 117-144). SUNY Press.
- JIMENO, M. (2004). Unos cuantos piquetitos. Violencia, mente y cultura. *Cahiers des Amériques Latines*, 45(1), 143-164.
- KAËS, R., BLEGER, J., ENRIQUEZ, E., FORNARI, F., FUSTIER, P., ROUSSILLON, R y VIDAL, J.P. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós.
- LE BRETON (1999). *LAS PASIONES ORDINARIAS. ANTROPOLOGÍA DE LAS EMOCIONES*. PAIDÓS.
- LEE, J.; CHUN, J. S., KIM, J. y LEE, J. (2020). Cyberbullying victimization and school dropout intention among South Korean adolescents: the moderating role of peer/teacher support. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 195-211. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1774409>
- LI, O. y CHAN, Ch. (2021). How the COVID-19 pandemic influences judgments of risk and benefit: the role of negative emotions. *Journal of Risk Research*, 24, 3-4. <https://doi.org/10.1080/13669877.2021.1900338>
- LIGHT (2020, 1 de mayo). Rising Levels of Hate Speech and Online Toxicity During This Time of Crisis. *Reporte Light*, https://light.com/Toxicity_during_coronavirus_Report-Light.pdf
- LO CRICCHIO, M. G.; GARCÍA-POOLE, CH.; TE BRINKE, L. W.; BIANCHI, D. y MENESINI, E. (2020). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(2) 271-311. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- MARÍN-CORTÉS, A.; FRANCO-BUSTAMANTE, S.; BETANCUR-HOYOS, E. y VÉLEZ-ZAPATA, V. (2020). Miedo y tristeza en adolescentes espectadores de *cyberbullying*. Vulneración de la salud mental en la era digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 66-82. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a5>
- MARÍN-CORTÉS, A.; PALACIO, D.; MEDINA, J. y Carmona, A. (2021). Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 494-515. <https://doi.org/10.21501/22161201.345>
- MARRACCINI, M. E.; BRICK, L. A.; O'NEILL, J. C.; WEYANDT, L. L. y BUCHANAN, A. L. (2020). Self-Injurious Thoughts and Behaviors Among College Students: A Latent Class Analysis. *Archives of Suicide Research*, 25(4), 731-750. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1746942>

- MARTIN, F.; HUNT, B.; WANG, CH. y BROOKS, E. (2020). Middle School Student Perception of Technology Use and Digital Citizenship Practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 196-215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- MARTÍNEZ, M.; BLASCO, C. y MOYA, L. (2010). Definición y tipología de la agresión y la violencia. En L. Moya (ed. y coord.), *Psicobiología de la violencia*. Pirámide.
- MASOOMEH, S.; SHADMANFAAT, C.; HOWELL, J.; MUNIZ, C. N.; COCHRAN, J. K.; KABIRI, S. y FONTAINE, E. M. (2019). Cyberbullying perpetration: an empirical test of social learning theory in Iran. *Deviant Behavior*, 41(3), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1565513>
- MELDRUM, R. C.; PATCHIN, J. W.; YOUNG, J. T. N. y HINDUJA, S. (2020). Bullying Victimization, Negative Emotions, and Digital Self-Harm: Testing a Theoretical Model of Indirect Effects. *Deviant Behavior*, 43(3), 303-321. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1833380>
- MESQUITA, B.; FRIJDA, N. H. y SCHERER, K. R. (1997). Culture and emotion. En J. W. BERRY, P. R. DASEN y T. S. SARASWATHI (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 255-297). Boston, MA: Allyn & Bacon, 2.^a ed.
- MILES, B. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MUGARI, I. (2020). The dark side of social media in Zimbabwe: Unpacking the legal framework conundrum. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1825058>
- NAIDOO, L. y Van Hout, M. C. (2021). Child Sex Offender Mind-Set and Grooming Strategies: A Discourse Analysis of Sex Offender Narratives from South Africa. *Journal of Child Sexual Abuse*, 30(5), 616-635. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1890296>
- ONG-BULLYING SIN FRONTERAS. (2022, 23 de junio). *Estadísticas mundiales sobre bullying* 20/21. ONG-Bullying sin fronteras. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- PAEZ, G. R. (2018). Cyberbullying Among Adolescents: A general strain theory perspective. *Journal of School Violence*, 17(1), 74-85. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1220317>
- PIQUERAS, J. A.; RAMOS, V.; MARTÍNEZ, A. E. y OBLITAS, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <https://doi.org/10.1080/10345329.2020.1849933>
- PLUTCHIK, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <http://www.jstor.org/stable/27857503>
- REEVE, M. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- REYES, V.; ALCÁZAR-OLÁN, R. J. y FLORES, R. (2020). Miedo a la violencia y afrontamiento en población infantil mexicana: diferencias y correlaciones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 3-12. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1859>
- RICOEUR, P. (1988). *Lo voluntario y lo involuntario II. Poder, necesidad y consentimiento*. Editorial Docencia.
- SEETHARAMAN, P. y BHATT, S. (2019). Online peer victimization. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 21(3-4), 115-123. <https://doi.org/10.1080/15228053.2019.1667665>
- SMITH, P. K.; MAHDAVI, J.; CARVALHO, M.; FISHER, S.; RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- SPIRANOVIC, C.; HUDSON, N.; WINTER, R.; STANFORD, S.; NORRIS, K.; BARTKOWIAK-THERON, I. y CASHMAN, K. (2020). Navigating risk and protective factors for family violence during and after the COVID-19 'perfect storm'. *Current Issues in Criminal Justice*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10345329.2020.1849933>

- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Chapter 17, pp. 273-285). Sage.
- TRAN, C. V.; WEISS, B. y NGUYEN, N. P. H. (2020). Academic achievement, and cyber-bullying and cyber-victimization among middle- and high-school students in Vietnam. *International Journal of School y Educational Psychology*, 1-10.
- UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. (2014). *OCULTOS A PLENA LUZ*, n.º 7, Folleto. Unicef, Sección de Datos y Análisis División de Datos, Investigación y Políticas. <https://www.unicef.org/ecuador/media/2436/file/Ocultos%20a%20plena%20luz.pdf>
- WAGNER, A. (2019). E-victimization and e-predation theory as the dominant aggressive communication: the case of cyber bullying. *Social Semiotics*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/10350330.2019.1587832>
- WATERS, S.; RUSSELL, W. B. y HENSLEY, M. (2020). Cyber bullying, social media, and character education: why it matters for middle school social studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 195-204. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1760770>
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal.