

El *bullying*: una mirada desde los niños y las niñas

Ingrit Gutiérrez-Vega *Ph. D.*^a

Universidad de los Llanos, Colombia

Carlos Alfonso Sánchez-Rodríguez, *Lic.*^b

Universidad de los Llanos, Colombia

David Alberto Londoño-Vásquez, *Ph. D.*^c

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

✉ igutierrez@unillanos.edu.co

Resumen (analítico)

Se presentan los resultados sobre cómo se comprende y se asume el *bullying*, en tanto problema escolar y social, desde la perspectiva infantil. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, hermenéutico-comprensiva, con grupos focales mediados por títeres o videos, producción gráfica y narración de historias. Los participantes fueron 626 estudiantes de 5 a 7 años. Su comprensión transitó por elementos congruentes con la teoría, como exclusión, acoso verbal, afectación de pertenencias y una nueva tipología: falta de solidaridad. En cuanto a las experiencias, señalan burlas, acoso físico y hurtos. Pero estos no se asocian al contexto familiar, dada la confluencia de este con el espacio escolar en un mismo lugar en tiempos de educación remota. En cuanto a la solución, esta apela a figuras de autoridad, familiares, asumir actitudes reconciliadoras o al juego.

Palabras clave

Acoso escolar; entorno familiar; escuela rural; participación infantil.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Gutiérrez-Vega, I., Sánchez-Rodríguez, C. A., & Londoño-Vásquez, D. A. (2023). El *bullying*: una mirada desde los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-23.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5892>

Historial

Recibido: 07.03.2023

Aceptado: 05.06.2023

Publicado: 31.08.2023

Información artículo

El artículo presenta resultados del proyecto titulado «Por una paz sostenible: prevención del *bullying* mediante la participación infantil», financiado por la Universidad de los Llanos en 2019 y 2021, con acta de desarrollo de enero a diciembre en cada anualidad, correspondiente al n.º 40101910, en 2019, y al n.º 40102061, en 2021. **Área:** sociología. **Subárea:** educación.

Bullying: A scope from boys and girls

Abstract (analytical)

The paper presents the results on how bullying, as scholar and social problem, is understood and assumed from the child's perspective. Therefore, a qualitative, hermeneutic-comprehensive research was carried out and focus groups were done by means of moppets and videos, graphic production, and storytelling. The participants were 626 students from 5 to 7 years old. The understanding went through elements consistent with the theory, such as exclusion, verbal harassment, affectation of belongings and a new typology, lack of solidarity. Regarding the experiences, they specify teasing, physical harassment, theft, associated with the family context or none, the latter due to the confluence of the school space and the family in the same place in times of remote education. As for the solution, it is appealing to authority figures, relatives, assuming reconciliatory attitudes and playing.

Keywords

Bullying; family environment; rural school; child participation.

Bullying: Um olhar de meninos e meninas

Resumo (analítico)


O artigo apresenta os resultados sobre como o bullying, como um problema social e escolar, é compreendido e assumido na perspectiva da criança. Para isso, realizou-se uma investigação qualitativa, hermenêutica-compreensiva e grupos focais mediados por fantoches ou vídeos, produção gráfica e contação de histórias; os participantes foram 626 alunos de 5 a 7 anos. O entendimento passou por elementos condizentes com a teoria, como exclusão, assédio verbal, afetação de pertences e uma nova tipologia, falta de solidariedade. Quanto às vivências, especificam provocações, assédios físicos, furtos, associados ao contexto familiar ou nenhum, este último devido à confluência do espaço escolar e da família no mesmo local em tempos de educação a distância. Quanto à solução, é apelar a figuras de autoridade, familiares, assumindo atitudes de conciliação e brincadeiras.

Palavras-chave


Bullying; ambiente familiar; escola do campo; participação infantil


Información autores

(a) Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia. Líder grupo de investigación Infancias, Educación y Contexto.

 0000-0002-1716-7953. H5: 2. Correo electrónico: igutierrez@unillanos.edu.co

(b) Especialista en Docencia del Arte Dramático. Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia. Investigador grupo Alma, mundo, educación y arte. H5: 0.

 0000-0001-7676-4320. Correo electrónico: csanchez@unillanos.edu.co

(c) Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y Cinde. Profesor titular, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación, Institución Universitaria de Envigado.  0000-0003-1110-7930. H5: 24.

Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

Introducción

En Colombia, 6 de cada 10 niños o niñas son víctimas de *bullying*¹ o *ciberbullying*. Entre 2021 y 2022, las cifras pasaron de 8981 a 20 232; además, se documentaron casos de suicidio y de homicidio relacionados con esta causa en los niveles de educación básica primaria y secundaria. En otras palabras, los datos son desalentadores: «Colombia es el segundo país con mayor porcentaje de estudiantes que reportaron (...) haber sido víctimas de burlas de parte de otros compañeros (...), haber sido amenazado por otros estudiantes» (Laboratorio de Economía de la Educación, 2022, p. 3).

Por tanto, es probable pensar que el origen del acoso no está en los escenarios escolares, sino que tiene raíces profundas en el aprendizaje social de la violencia y el maltrato, al igual que en la psiquis de los involucrados en dicho fenómeno (García & Ascencio, 2015). Y es que las dinámicas culturales validan o no la violencia, ya que las experiencias previas del individuo y las valoraciones sociales de los comportamientos son determinantes en el desarrollo de conductas violentas (Riesgo et al., 2019), lo cual se refuerza en los escenarios de socialización primario y secundario; es decir, la familia y la escuela (Berns, 2015).

Al respecto, el *bullying* se configura cuando un o varios alumnos agresores tienen conductas de persecución física o psicológica hacia un compañero, y la víctima queda en una condición en la que no puede superar tal situación sola (Olweus, 1997). Además, la acción debe ser intencionada y la víctima está expuesta a ella de manera repetida durante un tiempo (Olweus, 2013).

Por tanto, es posible precisar que para la configuración del *bullying* se deben dar tres condiciones: ataques reiterados y sistemáticos, la intención de hacer daño y la manifestación de superioridad por parte del agresor (Hart et al., 2013). En cuanto a la primera, es indispensable identificar la frecuencia de las agresiones; además, estas deben estar dirigi-

¹ En el artículo se utiliza la palabra *bullying* atendiendo a que es de esta forma que lo enuncian y lo entienden los y las niñas, resguardando la fidelidad de la expresión que para ellos y ellas es comprensible.

das hacia la misma persona, víctima o grupo; en tal sentido, si los eventos son ocasionales, no se consideran como tal (Monjas & Avilés, 2006). Aquí se debe tener en cuenta que usualmente se empieza por actos aislados que están relacionados con los insultos y burlas y, gradualmente, se transforman en ataques complejos, perjudiciales, sin justificación y con valoración dañina por parte de otros (Castro-Robles *et al.*, 2020). Dichos ataques ocurren casi siempre sin presencia de los adultos o de forma oculta, con un determinado grado de privacidad (Enríquez & Garzón, 2015).

La segunda condición está vinculada a la interacción perjudicial para la integridad física y emocional de las víctimas, en el marco de una relación asimétrica y amenazante (Ferreira & Muñoz, 2011). Esta pretende lograr la aceptación del agresor por parte de otros (quienes actúan igual a él) o el adquirir protagonismo (Sánchez, 2017).

En lo que respecta a la tercera condición, y teniendo en cuenta que el *bullying* está enmarcado en una dinámica de abuso sistemático, se identifica que la víctima no tiene la capacidad para hacerle frente; ello, ya sea por su falta de habilidades para establecer relaciones, su incapacidad para resolver el rechazo de sus pares o su incompetencia para enfrentar el poder que el agresor ejerce (Morales-Ramírez & Villalobos-Cordero, 2017); es decir, que la falta de competencias de la víctima facilita al agresor la posibilidad de demostrar su poder y superioridad (Castro-Robles *et al.*, 2020).

Las causas del *bullying* tienen relación con factores de riesgo personales, familiares, escolares o comunitarios (Estévez *et al.*, 2020). Las primeras se relacionan con un bajo control de las emociones y una baja empatía de los agresores hacia sus víctimas (Cardozo, 2021), impulsividad para afrontar determinadas situaciones, trastorno de déficit de atención con hiperactividad y trastornos de conducta y personalidad antisocial (Musalem & Castro, 2015); así, suelen asumirse superiores frente a otros u otras (Enríquez & Garzón, 2015). En cuanto a la víctima, es común identificar niños y niñas con ansiedad, con dificultad para adaptarse, baja tolerancia a la frustración y sentimientos de impotencia frente a los problemas (Gómez & Londoño, 2019). También, se identifica que algunas víctimas pasan a ser victimarios porque aprenden la agresividad como forma de relación y defensa entre pares (Sánchez, 2017).

Los factores familiares asociados al *bullying* están vinculados al uso del castigo corporal por parte de los padres, a métodos rígidos o permisivos de crianza, a la escasa comunicación entre padres e hijos, a padres ansiosos y agresivos, a la ausencia de un padre o a la falta de control parental. En general, familias con altos niveles de conflictividad o en momentos de crisis (Sánchez, 2017). Estas condiciones pueden llevar a que los niños y las

niñas resulten en el escenario del *bullying* ya sea como agresores o como víctimas (Martínez, 2017).

En cuanto a lo social, la inseguridad de la comunidad en la que se habita, el tamaño de la institución (entre más grande, menor el acompañamiento por parte de los adultos en los momentos de receso, de entrada y de salida) y el trato que brindan docentes y administrativos a los y las estudiantes son factores que llevan a que el *bullying* gane terreno (Botello, 2016). Igualmente, las escasas relaciones con los y las compañeras, así como la influencia negativa de los y las mismas es determinante para la presencia de prácticas asociadas al *bullying* (Enríquez & Garzón, 2015). Diferentes estudios (Cardozo, 2021; Estévez et al., 2020; Garaigordobil, 2017, entre otros) han identificado que la exposición a la violencia en la televisión y en los videojuegos llevan a reproducir comportamientos agresivos en la institución y, a partir de estos, que los agresores ganen reconocimiento social.

De igual forma, es necesario revisar las tipologías del *bullying* que pueden precisarse: físico, verbal, psicológico, exclusión social y a través de las tecnologías (Castiblanco & González-Santos, 2020). En lo que respecta al físico, este puede ser directo al involucrar el golpear, pellizcar, jalar el cabello, empujar, entre otras acciones. El *bullying* físico indirecto implica dañar, hurtar o esconder los útiles o pertenencias. De igual manera, el acoso verbal puede asumirse como directo o indirecto: el primero tiene que ver con insultos, uso de apodos, burlas y desprecio; el segundo, alude a críticas, rumores y calumnias. El psicológico está vinculado al chantaje, manipulación, amenazas, degradación de la autoestima, temor e inseguridad. El vinculado a la tecnología tiene que ver con la suplantación de identidad, la difusión de fotos o comentarios en las redes sociales (Castiblanco & González-Santos, 2020). La exclusión social involucra prácticas como el aislar e ignorar, dejar por fuera de los grupos de trabajo, de juego, de las conversaciones, entre otros.

De allí la necesidad de propender porque los niños y las niñas expresen su opinión sobre asuntos que les afectan. Es por lo que, en 2018, se inició una intervención con estudiantes de 5 a 7 años de algunos colegios rurales de Villavicencio (Meta, Colombia), a cargo de la Universidad de los Llanos. Para ello se empleó la estrategia de grupos focales, permitiéndoles a los y las participantes identificar algunas de las problemáticas que enrarecen la cotidianidad de la escuela, tales como: el conflicto, el *bullying* y la convivencia. Vale la pena mencionar que para los niños y las niñas resultó significativo que, frente a

cada una de las problemáticas, se respondiera cómo se enuncian, qué experiencias han tenido con relación a estas y cómo es posible superarlas.²

Por tanto, fue imperante reconocer cómo perciben su lugar en el mundo y, en este caso, la escuela (Ospina-Alvarado *et al.*, 2018) en lo que respecta al *bullying* y asumirlos como participantes activos de los diversos procesos de los que hacen parte (Carmona-Toro & Ospina-Alvarado, 2022). Lo anterior permitió develar que los derechos en relación con hacerse una idea propia, ser escuchado y tomado en serio, al igual que buscar, recibir y difundir información están directamente vinculados con la participación infantil (Unicef, 2006); es decir, con las condiciones para dar reconocimiento y legitimidad política a la palabra de los niños y las niñas (Equipo del proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, 2017).

La participación infantil genera condiciones y actitudes favorables hacia la formación de sujetos activos, propositivos y ocupados del bien común, posiciona al niño y a la niña como sujetos activos en la toma de decisiones y permite que sus ideas y perspectivas aporten a mejorar las condiciones de su entorno (Verano, 2017). En tal sentido, se hizo indispensable precisar la participación como la posibilidad que tuvo la comunidad de reconocer la perspectiva infantil; de dejar en evidencia la lectura que hacen del mundo y los aportes para superar problemas en los que directamente están involucrados (Alvarado *et al.*, 2015), como lo es el *bullying*.

En tal sentido, la participación infantil se posicionó como la posibilidad de un diálogo entre pares, en el que las subjetividades infantiles encontraron lugares comunes para discutir, tomar decisiones, posicionarse como interlocutores políticamente activos (Gallego, 2015) y, en particular, sobreponerse a situaciones que enrarecen el clima escolar; y, así, dar pasos hacia la consolidación de ambientes que sean garantes de la dignidad de los niños y las niñas, tanto por su reconocimiento como sujetos activos como por la consolidación de espacios libres de violencia (Voltarelli, 2018).

En resumen, se identifica que el *bullying* hace parte de la cotidianidad de las instituciones educativas (Castro-Robles *et al.*, 2020), en la que los y las estudiantes han participado como víctimas, agresores o espectadores por lo menos una vez (Cardozo, 2021), con mayor prevalencia de víctimas del sexo masculino (De Olivera *et al.*, 2020). Recurriendo

² En los grupos focales desarrollados en 2018, los y las estudiantes acordaron trabajar la problemática del conflicto; para 2019 y 2020 determinaron abordar el *bullying*; sin embargo, para el segundo año, dada la contingencia del confinamiento (y, por ende, la educación remota), y al no tener una estrategia que respondiera a esta nueva dinámica, se retomó el proyecto hasta el 2021.

en baja frecuencia a salidas como enfrentar al agresor (Gómez & Londoño, 2019) y, con mayor frecuencia, a figuras como profesores y padres de familia, especialmente en la infancia (Castro-Robles *et al.*, 2020). En general, se observa que las víctimas suelen mayormente autoinculparse, asumir una actitud de negación de la situación y evitan buscar apoyo en su grupo cercano (Castiblanco & González-Santos, 2020). Además, suelen manifestar sentimientos de soledad, temor, ansiedad trastornos del sueño y ausentismo escolar (De Olivera *et al.*, 2020).

La violencia, que ha caracterizado por más de siete décadas a Colombia, no ha sido ajena a las instituciones educativas. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), la violencia escolar es evidente en situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar; en actos de agresión, de *bullying* y *ciberbullying* o mediante presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual. Situaciones que ponen en peligro la función primordial de la escuela como formadora de ciudadanos. En tal sentido, el objetivo propuesto en esta investigación fue generar dinámicas participativas a través de una estrategia lúdica, que contribuyan a que niños y niñas de 5 a 7 años expresen ideas y experiencias sobre el *bullying* en instituciones educativas rurales de Villavicencio. Este propósito permitiría acercarse a algunas posibles respuestas a la pregunta: ¿cómo se comprende y se asume el *bullying* desde la perspectiva infantil en instituciones educativas rurales de Villavicencio (Meta)?

Método

Fundamentación epistemológica

Esta investigación cualitativa (Denzin, 2018) tiene su posicionamiento epistémico y metodológico en la hermenéutica (Gadamer, 2004), partiendo del presupuesto que los problemas de investigación se identifican o trazan en contextos históricos situados; es decir, en un marco de construcción de sentido relevante para el entorno social en el que se estudia (Herrera, 2009). Además, de lo indispensable que es para las ciencias sociales relacionar las necesidades situadas con los problemas centrales que conforman sus tradiciones teóricas, pretendido la comprensión desde la mirada del otro (Londoño & Castañeda, 2010); para este caso, los niños y las niñas de 5 a 7 años que asisten a diferentes instituciones educativas públicas rurales del municipio de Villavicencio.

Diseño

Consecuente con lo anterior, la investigación se desarrolló en tres momentos: estructuración de una propuesta lúdica, desarrollo de las actividades en las instituciones y análisis de la información. La primera incluyó los momentos de consolidación de la propuesta, validación y ajustes. El trabajo con los niños y las niñas conllevó trazar una estrategia que permitiera acercarse a ellos y ellas para generar espacios de participación; así que se partió de identificar el ciclo vital para seleccionar los instrumentos. La validación llevó a replantear algunos de los diálogos del guion de títeres para favorecer el intercambio de ideas. El segundo momento fue el que permitió generar los espacios de participación de los niños y las niñas, que se dinamizaron a través de los grupos focales. El tercer momento involucró el ejercicio de análisis de la información y la construcción del metatexto a partir de la interpretación y comprensión de las ideas y perspectivas de los y las participantes.

Proceso de selección e inclusión de participantes

La selección de los y las participantes se realizó a partir de invitación (Galeano, 2020). Para ello, se les informó sobre la investigación a los niños y las niñas de los grados transición y primero de las instituciones públicas rurales: Apiay (sedes principal y Llanerita), Vanguardia (sedes Cairo Alto, Cairo Bajo y Poyata) y Felicidad Barrios, en 2019, y la Francisco Arango (sede Mesetas y Principal) y Antonio Nariño, de la unidad educativa n.º 1, durante 2021. Con el propósito de no ejercer presión alguna, se les solicitó a quienes quisieran participar que pusieran una estrella en una cartelera disponible en sus aulas, con sus nombres. El número total de participantes fue de 626 (tabla 1).

Tabla 1

Participantes discriminados por año y edad

Año	5 años	6 años	7 años	Total
2019	89	150	81	320
2021	118	113	75	306

Las instituciones se seleccionaron de forma intencionada (Pérez-Luco *et al.*, 2017), atendiendo a que contaban con una población significativa de estudiantes de 5 a 7 años y la Universidad de los Llanos mantenía una relación académico-investigativa con dichas instituciones.

Técnicas e instrumentos de recolección

Se empleó la técnica del grupo focal (Bernardini & Maia, 2010), cuyo propósito fue permitir a los y las participantes concentrarse en un espacio de diálogo horizontal entre pares, donde pudieran responder a tres preguntas específicas, previamente construidas con el grupo participante de 2018. Estas son: ¿qué es el *bullying*?, ¿qué experiencias tienen en relación a este? y ¿cómo es posible superarlo? Para esto se tuvo en cuenta el tiempo de atención y concentración que es propio del ciclo vital en que se encuentran (Serrano-Arenas et al., 2019). Es así que los grupos focales (16 en total) se dinamizaron a través de una estrategia lúdica. Para ello se desarrollaron algunos instrumentos, tales como:

1. *Guion de títeres*: partió de un proceso de validación y ajuste, con el fin de que el texto diseñado mediante el parlamento de personajes permitiera preguntar y provocar el intercambio de opiniones frente a qué es el *bullying*.
2. *Expresión artística*: con este instrumento se abordó la segunda pregunta ¿qué experiencias tienen en relación con el *bullying*? Se partió de pedirle a los y las participantes plasmar en una hoja una experiencia relacionada con el *bullying*, para luego explicarla y responder a las preguntas que surgieran. Así, fue posible la expresión de experiencias y sentimientos sobre el fenómeno abordado.
3. *Narración de un cuento*: el propósito trazado fue abordar la pregunta ¿cómo es posible superar el *bullying*? Para esto, se escribió una historia corta en la que se desarrollaron situaciones que invitaban a dialogar sobre vivencias y salidas frente al *bullying*. El instrumento conllevó apelar a la creatividad y al razonamiento original de los y las participantes.
4. *Videos*: este instrumento se desarrolló para el 2021 ya que, por cuestiones de salubridad pública, no fue posible los encuentros presenciales con los y las participantes. Para esto se crearon tres videos (en cada uno de ellos se abordó una de las preguntas) con los cuales lograr la expresión de propuestas, experiencias y provocar el intercambio de ideas.

Las ideas, significaciones, experiencias y aportes que se posicionaron a través de los instrumentos que dinamizaron los grupos focales (Gómez & Londoño, 2019) se registraron en formato de audio para ser digitados, puesto que constituyeron el corpus investigativo.

Estrategias de análisis de los datos

Para este proceso se optó por el análisis de contenido (Bardín, 1996), específicamente, el contenido manifiesto de la comunicación (Oliver, 2008). Por tanto, se definió que la unidad de análisis fuera la frase con sentido completo o palabras (Alonso *et al.*, 2012).

La totalidad de las respuestas se transcribieron. Estas fueron analizadas a partir de las matrices diseñadas para el levantamiento de las categorías. Allí, se identificaron tendencias, las cuales se fueron robusteciendo y organizando como subcategorías.

Las categorías se establecieron a partir del enfoque de las preguntas propuestas en los grupos focales, cumpliendo con el criterio de un sistema de codificación claro y diferenciado; puesto que son, a la vez, inclusivas (las subcategorías que las conforman se ajustan a los elementos que las definen) y exclusivas (no atraviesan otras categorías), según los criterios propuestos por Alonso *et al.*, (2012), como se pueden observar en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Matriz de interpretación de las frases con sentido completo

Frase:			
Tema(s)	Elementos léxicos	Estructura proposicional	Significados implícitos
Los que se abordan en la frase (pueden ser inferidos o estar explícitos)	Uso de las palabras, principalmente verbos, sustantivos y adjetivos	El contenido semántico de la frase	Información que puede ser inferida de la frase (implicaciones, presupuestos, las alusiones, ambigüedades, entre otras)
Análisis: Identificación de huellas de las frases (líneas, marcas, señales)			

Nota. Construido a partir de Gutiérrez-Vega (2018).

Tabla 3

Matriz de interpretación de las palabras

Palabra:			
Tema	Elementos léxicos	Alusión de la palabra	Significados implícitos
El que se aborda en la pregunta	La palabra es un verbo, un sustantivo, un adjetivo	La palabra alude a: Un sentimiento Un valor Un derecho Una emoción	Información que puede ser inferida de la frase (implicaciones, presupuestos, las alusiones, ambigüedades, entre otras)
Análisis: Identificación de huellas de las palabras (líneas, marcas, señales)			

Nota. Adaptación de Gutiérrez-Vega (2018).

Principios éticos

La investigación se posicionó en principios éticos de la investigación con seres humanos, como es el consentimiento informado firmado por los padres o tutores legales de los 626 participantes, la protección de datos, la confidencialidad y el derecho a informar a los niños y las niñas participantes sobre la investigación y los hallazgos obtenidos (Riquelme & Londoño, 2020).

Hallazgos

Con relación a la estrategia lúdica, fue posible identificar que el éxito de la misma dependió de reconocer la edad de los niños y las niñas; así que emplear una obra de títeres favoreció que los y las participantes se involucraran en la discusión planteada en los grupos focales. Si bien no todos lo hicieron inicialmente, el hecho de motivar una producción gráfica sobre la segunda pregunta, explicar los dibujos y responder a las preguntas de los compañeros, permitió que los y las participantes expresaran sus experiencias. La narración de un cuento (otro momento de la estrategia) permitió que los niños y las niñas, a partir de las discusiones ya realizadas, presentaran de forma más abierta propuestas para superar el *bullying*.

Para el 2021 la estrategia tuvo que replantearse, puesto que en las instituciones educativas no se había retornado a la presencialidad.³ En tal sentido, se produjeron tres videos de no más de un minuto (en cada video se motivó la participación sobre una de las preguntas). En estos grupos focales la participación por parte de los y las participantes fue activa. Deseaban expresar sus ideas y compartir experiencias; prendían y apagaban el micrófono y activaban el botón de pedir la palabra. Sin embargo, se escuchó el direccionamiento por parte de los adultos de algunas respuestas, pese al llamado inicial de dejar que los niños y las niñas expresaran sus propias opiniones.

En la sesión de producción gráfica,⁴ al igual que con los grupos presenciales, la participación fue generalizada y se aprovechó para trabajar con mayor fuerza el intercambio

³ Las clases se desarrollaron de forma remota, con uno o dos encuentros semanales sincrónicos, de máximo dos horas. El resto de las actividades se realizó a través de WhatsApp.

⁴ Comprendiendo que las clases se desarrollaban de forma remota y no había posibilidad de interactuar con los y las estudiantes, al dibujo que hacían se le tomó pantallazos, con el propósito de contar con el total del corpus investigativo.

de experiencias frente al *bullying*, puesto que por las dinámicas institucionales no era posible programar otro encuentro.

El ejercicio investigativo permitió identificar que los y las participantes comprenden el *bullying* como acoso verbal, exclusión, agresión física, falta de solidaridad y afectación de los objetos personales. Al presentar sus experiencias frente a eventos de *bullying* que han vivido u observado, manifiestan que las mismas están relacionadas con burlas, rechazo o afectación de las pertenencias. Para el 2021, al contrario, los y las participantes indican que no tienen vivencia alguna al respecto o las relacionan al contexto familiar.

En cuanto a los aportes que dan los niños y las niñas para evitar que el *bullying* gane terreno en las instituciones, se evidencia que para ellos y ellas es indispensable contarles a familiares, a figuras de autoridad, asumir gestos y actitudes reconciliadoras y, como una práctica esencial, jugar.

Después de realizar el análisis de contenido manifiesto de la comunicación de las transcripciones de los 16 grupos focales recolectados en 2019 y 2021, a través de las matrices de interpretación de las frases de sentido completo y de interpretación de las palabras, se obtuvieron las categorías y subcategorías que presenta la tabla 4.

Tabla 4
Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías
¿Cómo lo comprenden?	Acoso verbal
	Exclusión
	Agresión física
	Falta de solidaridad
	Afectación de los objetos personales
¿Qué experiencias han tenido?	Burlas
	Acoso físico
	Daño o hurto de las pertenencias
	Ninguna
	Por parte de familiares
¿Qué soluciones aportan?	Contarle a los familiares
	Comunicarle a figuras de autoridad
	Actitudes y gestos reconciliadores
	Jugar

En tal sentido, al preguntarle a los niños y las niñas cómo comprenden el *bullying*, se identifica que, para ellos y ellas este pasa por acciones relacionadas con lo verbal y lo físico. Se manifiesta cuando los dejan de lado en ciertas actividades, la falta de apoyo frente a

situaciones difíciles o el perjuicio a sus pertenencias. En tal sentido, reconocen que las palabras causan daño, los hacen sentir mal, a sí mismos o a otros. Igualmente, indican que se relaciona con situaciones que les impiden participar del juego entre pares, o tienen que ver con el contacto corporal arbitrario y mediado por el uso de la fuerza, evidente a través de golpes, empujones o el hacer caer. También, señalan que es la falta de apoyo en diferentes eventos que requieren que alguien los asista; además, el trato inadecuado que dan algunos compañeros a la propiedad ajena o cuando les roban, quitan o tiran sus alimentos o útiles.

En lo que respecta a las vivencias que han tenido sobre *bullying*, precisan que se han visto involucrados en situaciones que los exponen en público y los mortifican; que se posicionan mediante el uso de expresiones con las que buscan ponerlos en ridículo y que tienen origen en la exageración de características físicas. Del mismo modo, aluden a experiencias molestas en primera y tercera persona, en condición de víctimas o de observadores y que transitan por una interacción mediada a través del trato físico desconsiderado o fuerte. De igual forma, manifiestan que han estado involucrados en eventos en los cuales ubican como destinatarios de trato inadecuado a sus pertenencias, cuando otros disponen de sus implementos sin su consentimiento. Respecto de los grupos focales trabajados en tiempos de aislamiento social, se identifican dos situaciones: la asociación de eventos ocurridos en el contexto familiar a experiencias de *bullying* y la negativa de haber experimentado dichas vivencias.

En lo concerniente a formas de superar o afrontar el *bullying*, identifican la necesidad de comunicar lo sucedido a familiares, profesores, directores, entre otros, como posibilidad de encontrar respaldo y solución. Asimismo, enfatizan sobre la importancia de asumir un trato considerado con los pares desde el reconocimiento, involucrando sentimientos que deben ser recíprocos y reforzadores de los lazos afectivos. Finalmente, precisan el juego como escenario en el que se concilian diferencias y se favorece las relaciones respetuosas.

Discusión

Se podría iniciar indicando que los niños y las niñas asocian principalmente el *bullying* con situaciones de burla. Lo asumen como conductas hostiles que tienen algunos compañeros hacia ellos, ellas o hacia terceros, como se observa en las siguientes afirmaciones: «Es cuando en el colegio se burlan de las personas o las fastidian», «Que se rían de los niños», «Que lo encierren en el salón y se burlen de él», «Cuando los cansones se

rien de los defectos de las personas», «Sacar la lengua». En tal sentido, interpretan la intención que hay detrás de una aparente situación de regocijo. Para esto, utilizan información como las expresiones corporales (faciales, postura, movimientos) y la relación que establecen con la persona que incurre en la agresión. Para ellos y ellas, la risa deja de tener un carácter social o ser una expresión de alegría al configurarse como acción malintencionada que persigue el propósito de afectar de forma negativa a otro. Estas prácticas se asumen de forma negativa por parte de ellos y ellas, porque conllevan sentimientos de vergüenza, tristeza, enojo y pena (De Oliveira *et al.*, 2020). Así, implican las conductas que pretenden ridiculizar o cuando la broma atenta contra la integridad física y emocional del otro o de la otra, especialmente cuando es repetitiva y sistemática (García & Ascensio, 2015).

De igual forma, el *bullying* para los niños y las niñas está relacionado con la exclusión, en la que se asumen prácticas que aíslan de una actividad esencial en la infancia: el juego. En sus palabras: «Cuando no nos dejan jugar», «Que no la dejen jugar», «Cuando no dejamos que jueguen con nosotros». Por tanto, el impedir que se haga parte de la acción grupal (acción que le brinda al niño o a la niña placer y permite afianzar su autoafirmación, construyendo vínculos, trazando reglas, creando aprendizajes, entre otras) ocasiona malestar en las relaciones que se tejen en la institución educativa. Al negarle su derecho a jugar se invisibiliza su voz como posibilidad de aportar desde la pluralidad de ideas a un grupo social. En otras palabras, afectan las relaciones que se estructuran entre pares, donde el que es víctima termina aislado y sintiendo que no encaja en el grupo social (Hamodi & Jiménez, 2018).

Otra de las formas como los y las participantes definen el *bullying* está vinculada al contacto corporal o a la agresión física: «Cuando lo botan y le pegan como si nada», «Cuando a propósito lo rempujan», «Es darles puños a los amigos porque nos pegaron», «Cuando les pegan con un palo a los niños, los tratan mal, los regañan, los maltratan; es cuando le hacen zancadilla en el recreo». Por tanto, el *bullying* tiene características de agresión. Por ejemplo, la interacción entre pares mediada por agresiones físicas que ocasionan perjuicio de forma intencional —o no—, o como forma de confrontar al agresor, y cuyo daño es provocado a través del uso de elementos físicos o con el uso de la fuerza corporal. Esto coincide con la literatura, en la cual se precisa que una de sus categorías es el acoso físico, que incluye el empujar, dar puños, patadas, zancadillas, entre otras (Enríquez & Garzón, 2015) y puede ir de la mano de agresiones verbales, generando también daños psicológicos y afectando el desarrollo integral (Morales-Ramírez & Villalobos-Cor-

dero, 2017). De hecho, esta categoría es una de las más evidentes por la huella que deja en la víctima y porque es la que tiene mayor reconocimiento de los y las participantes desde sus roles de víctimas o de espectadores.

Lo anterior lleva a que los participantes relacionen al *bullying* con la falta de solidaridad, tal como se lee en sus enunciados: «Cuando nos hacen caer y no le ayudan», «A uno le roban la maleta y nadie dice nada», «Al llorar porque no lo ayudan, porque le pegaron para quitarle las cosas», «Nadie lo defiende cuando pegan por envidiosos y me pongo brava con ellas». En tal sentido, para ellos y ellas la falta de apoyo por parte de los compañeros los y las afecta y sienten que esto perturba su relación con los demás. Y es que, en la cotidianidad de la escuela, los y las participantes demandan de sus pares apoyo, fraternidad y compañerismo; sin embargo, al no contar con estos soportes, puede dificultarse el desarrollo de conductas prosociales, tales como ser empáticos y actuar en favor de los otros y las otras, dado a que la solidaridad se debe experimentar a diario para desarrollarla; es decir, esta competencia social se fortalece a partir del refuerzo de comportamientos por parte de sus pares. Por ello, que entre mayor número y más significativas sean las interacciones que se tengan en los primeros años de vida, mejores habilidades sociales se pueden desarrollar (Estévez et al., 2020).

La afectación de las pertenencias es otra forma de *bullying*, la cual se relaciona con el perjuicio que se la hace a los implementos escolares, los alimentos y demás, como se lee a continuación: «Que los niños grandes le hacen a los chiquitos, le quitan la lonchera, la plata, los tratan mal», «Tirarles la maleta a los niños», «Cuando les roban las cosas a los amigos». En otras palabras, si bien no es un ataque directo a su integridad física, el hecho que tomen, dañen o sustraigan elementos que les son propios se reconoce como una forma de victimización. Esto es consecuente con las afirmaciones de autores como Finkelhor et al. (2010) y Ruiz-Ramírez et al., (2017) quienes soportan que el *bullying* involucra prácticas como destrucción, robo, daño parcial de los objetos o pertenencias de otros, lo que no solo atenta contra el desarrollo integral de la víctima, sino que va en contra de valores y principios que soportan la vida escolar.

En lo que respecta a las experiencias frente al *bullying*, los niños y las niñas manifiestan que se han sentido víctimas o han sido espectadores de agresiones físicas. En cuanto a lo primero, ellos y ellas indican vivencias tales como: «Me chuzó la boca con un lápiz», «Me ha ahorcado un compañero», «En amigo mío me estaba pegando con muchos libros y aquí me dejó una cosita», «Me halaron el pelo», «Me tiraron una patada aquí».

En la posición de espectadores, indican que han atestiguado situaciones tales como: «Le pegan a los niños», «Le roban la cartilla cuando está estudiando», «Le pega siempre a los niños», «Estos dos estaban agarrados peleando». Es así que identifican que han estado involucrados en algunas situaciones de *bullying* (como víctimas y observadores) que ocurren en la interacción con los compañeros y las compañeras, pese a que no son conductas repetidas y de forma intencional, las asumen como rasgo de este fenómeno. Al respecto, Enríquez y Garzón (2015) precisan que este tipo de situaciones hacen parte más de comportamientos que se consideran agresivos, pero que no resguardan la intención de hacer daño y que, por tanto, no se configuran como *bullying*, además porque no son reiterados. Sin embargo, para los niños y las niñas sí son parte de la manifestación de este fenómeno.

Las experiencias de los y las participantes, también transitan por la burla. Afirman que han estado implicados en eventos en los que se sienten ridiculizados mediante comparaciones que los y las hace sentir mal, tales como: «Se ríen de mí porque me dicen "piraña"», «Me dicen "diente segueta" y todos se burlan», «Me dijo, "quítese bobo"». Así las cosas, cualquier actitud de los compañeros (por ejemplo, la risa bajo ciertos contextos), los niños y las niñas la asumen como experiencias en las que se han sentido víctimas (Enríquez & Garzón, 2015); para ellos y ellas el *bullying* está vinculado a expresiones con las cuales los pares hacen referencia al cómo se ve el sujeto y, en general, a comentarios y expresiones verbales que no son cuidadosas en el trato con los otros.

Igualmente, los niños y las niñas posicionan experiencias que han tenido en cuanto al daño de sus pertenencias. Manifiestan que han estado involucrados en acciones que atentan contra sus objetos personales tales como: «Cuando me quitaron el recreo y salió corriendo», «Me roban los juguetes», «Me roban los lápices», «Se comen mi lonchera», «Me botan duro la maleta». Frente a este tipo de vivencias, los y las participantes manifiestan una intención por parte del acosador; así que ese carácter deliberado conlleva a que se sientan desestabilizados, característica que asume el par para ejercer poder sobre el otro o la otra (Crespo, 2019) y, de esta forma, se asuman como víctimas de *bullying*.

Por otro lado, los niños y las niñas de los grupos focales desarrollados en 2021 manifestaron no tener ningún tipo de experiencia sobre el *bullying* o, de tenerla, estaba relacionada con los miembros de la familia. En cuanto a la primera, surgieron afirmaciones tales como: «Yo nunca he visto que le hagan algo así en la vida. El *bullying* no me lo han hecho a mí, ni a mis amigos; a ninguno de mis amigos», «En el colegio no he visto ningún tipo de *bullying* y tampoco en ninguna parte». Lo que es posible entender desde una

dinámica mediada por pantallas, en la cual no tuvieron interacción social con sus pares de forma abierta. Y es que el *bullying* tiene escenarios particulares de ocurrencia como lo es el aula de clase y el patio de recreo, cuando no hay acompañamiento de los profesores (Ruiz-Ramírez et al., 2017). Esto no ocurrió en la educación remota, en la que los procesos educativos se desarrollaban desde la casa, con el acompañamiento de familiares y profesores.

Los niños y las niñas presentan experiencias que se desarrollan en el contexto del hogar o lo comunitario. Por ejemplo: «A mí, mi prima me dice que yo no sé nada», «Estaba jugando fútbol (...), me caí porque un amiguito de otro equipo me empujó». Lo anterior es explicable, ya que las clases las recibían en sus hogares y sus días transitaban entre la casa y la comunidad, sin interacción física con sus compañeros de curso (Castro & Valcárcel-Delgado, 2022). Esta situación se encuentra como una línea de interés de investigación, teniendo en cuenta que la pandemia fue un momento coyuntural para la educación y, especialmente, por la participación de los padres o personas significativas en el proceso de formación de los niños y las niñas (Cárdenas-Ramos & Chalarca-Carmona, 2022).

En cuanto a los aportes de los y las participantes en la resolución del *bullying*, precisan que una posible salida es comunicar lo ocurrido a sus padres, abuelos o demás personas de su contexto familiar: «Hablando con la mamá», «Contarles a los abuelos o a los que nos estén cuidando». Para estos y estas recurrir a las figuras que les brindan afecto y cuidado es una salida importante. Lo asumen como una mediación para superar las situaciones difíciles que se presentan en el contexto escolar (Cordero-López & Calventus-Salvador, 2021). Ven en los padres y demás familiares la posibilidad de ubicar una alternativa adecuada a las condiciones adversas en las que se encuentran involucrados (Gómez-González & Ramírez-Rodríguez, 2021).

De igual forma, el recurrir a figuras de autoridad que tienen en el contexto escolar es una acción posibilitadora para superar las situaciones que se dan alrededor del *bullying*. Estas son enunciadas así: «Corriendo a donde la profesora», «Decirle a la maestra», «Le podemos decir a la profesora o al director». En tal sentido, para los niños y las niñas es sinónimo de seguridad recurrir a las personas que reconocen como figuras de poder, para mediar las relaciones de convivencia y, así, superar las situaciones que se presentan en el contexto escolar (Fatyass, 2022).

Otro de los aportes es el asumir gestos y actitudes reconciliadoras, planteando que la interacción debe basarse en el reconocimiento del otro a través de relaciones afectuosas y respetuosas, tales como: «Dándole la mano a otro; siendo amigos», «Respetando a

todos», «Aceptándonos como somos», «Brindándole amor a mis amigos», «Abrazarse y perdonarse», «Haciendo la amistad». Al respecto, Sánchez (2017) precisa que es necesario que se trabaje con los grupos de clase la empatía y la expresión de sentimientos de manera asertiva ante posibles situaciones de *bullying*.

El juego es otra opción adicional. Es una actividad significativa en su cotidianidad, puesto que es el momento en el que interactúan con otros y otras, trazan reglas y asumen roles en un contexto de encuentro con sus pares. En palabras de los y las participantes: «Jugando y compartiendo», «Dejaría jugar a las niñas», «Respetar a las personas y jugar con ellos y ellas para que no se sientan mal», «Jugar con los niños y no pelear». Es decir, el juego se configura como una oportunidad para identificar tanto las situaciones como para trabajar valores, tejer espacios de reconciliación, reducir la impulsividad y afianzar el control de las emociones (Sánchez, 2017)

A modo de cierre, es preciso indicar que las limitaciones de la investigación estuvieron vinculadas al cómo sobreponerse a la perspectiva adultocéntrica. Es así que la estrategia lúdica planteada en 2019 y 2021 se consolidó como un escenario en el que los actores principales fueron los niños y las niñas, mediante la participación en discusiones posicionando sus ideas, opiniones y experiencias. Para ello se debió hacer un acuerdo previo con maestros y padres de no direccionar las intervenciones o poner la perspectiva adulta en voz infantil.

Lo anterior, se posicionó como fortaleza investigativa, en cuanto se pudo ratificar que desde la infancia es posible formarse un juicio propio y aportar a la solución de los asuntos que tensionan la cotidianidad escolar (Carmona-Toro & Ospina-Alvarado, 2022), como ocurre con el *bullying*. Esto adquiere mayor relevancia, cuando es posible evidenciar que las instituciones educativas se posicionan frente a este fenómeno con un carácter paliativo y no preventivo, sin tener en cuenta a sus potenciales actores. Los niños y las niñas quienes tienen, pese al sometimiento, desconocimiento, encierro, contención y privación provocados por el adultocentrismo, una capacidad política que no es posible enajenarla puesto que hace parte de la realidad que los define (Smith, 2007). Frente a esto último, y producto del ejercicio investigativo, se dejó un registro de las voces infantiles, a modo de cartilla, en las instituciones educativas participantes y la estrategia de cómo mediar espacios de participación real de los niños y las niñas

En este escenario, en el que los intereses y perspectivas de los niños y las niñas tuvieron protagonismo, fue posible precisar que sus concepciones de *bullying* son coincidentes con las señaladas en la literatura en cuanto a las tipologías, las cuales pasan por lo físico,

lo verbal y la afectación de las pertenencias y la exclusión social (Castiblanco & González 2020). Igualmente, se identifica que estas definiciones las construyen a partir de las vivencias, puesto que las narrativas transitan por los mismos referentes.

En el análisis de contenido realizado emerge una tipología: la falta de solidaridad. En otras palabras, el desinterés y la ausencia de apoyo por parte de los espectadores frente a los eventos relacionados con el *bullying*. Además, para los niños y las niñas, independiente de la frecuencia de los eventos, con que ocurra una vez es suficiente para catalogarlo como *bullying*. Vale la pena resaltar que no estiman la intención de la acción, salvo cuando el agresor atenta contra las pertenencias. Por otro lado, los y las participantes en 2021 manifestaron que no presenciaron experiencias de *bullying*, lo cual se comprende porque el contacto entre pares se medió a través de pantallas. Sus encuentros resguardaron solo el propósito del cumplimiento de deberes y contaron con la constante supervisión de padres y maestros.

Para afrontar el *bullying*, los niños y las niñas reconocen la importancia de no guardar silencio frente a lo sucedido y, por tanto, señalan la necesidad de recurrir a los adultos; estos últimos tienen un papel protagónico en sus escenarios de socialización primaria y secundaria, con el fin de que medien y contribuyan en la solución. Igualmente, indican que para evitar que este gane terreno, es necesario apelar a valores y actitudes positivas, al igual que al juego como posibilidad de posicionar mejores relaciones entre pares.

Referencias

- Alonso, S., Volken, A., & Gómez, B. (2012). *Análisis de contenido de textos políticos: un enfoque cuantitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Sánchez, M. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. En R. Unda, L. Mayer, & D. Llanos (Coors.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos* (pp. 101-122). Universidad Politécnica Salesiana; Cinde; Clacso. <https://doi.org/kqkq>
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.
- Bernardini, C., & Maia, H. (2010). Bullying escolar: uma análise do discurso de professores. *Polêmica*, 9(2), 99-104.
- Berns, R. (2015). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Cengage Learning.
- Botello, H. A. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Zona Próxima*, (24), 1-12.

- Cárdenas-Ramos, Z., & Chalarca-Carmona, C. (2022). Todo a la vez: cotidianidades de jóvenes universitarios padres/madres en pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5330>
- Cardozo, G. (2021) Factores vinculados al *bullying* en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 27(1), e459. <https://doi.org/kqkr>
- Carmona-Toro, P., & Ospina-Alvarado, M. C. (2022). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-10708>
- Castiblanco, L. & González-Santos, B. (2020). *Bullying* y estilos de afrontamiento en víctimas de una institución educativa, Colombia. *Revista Indagare* (8), 39-45. <https://doi.org/10.35707/indagare/804>
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J. ., & Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675>
- Castro, A., & Valcárcel-Delgado, V. (2022). Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.4959>
- Cordero-López, M., & Calventus-Salvador, J. (2021). Parentalidad y su efecto en la auto-determinación y el bienestar adolescente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5118>
- Crespo, Y. (2019). El acoso escolar: *Bullying*. *Tareas*, (162), 127-140.
- De Oliveira, F., Della, C., & Dapieve, N. (2020). Víctimas de *bullying*, síntomas depresivos, ansiedad, estrés e ideación suicida en adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 217-229. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- Denzin, N. (2018). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge. <https://doi.org/kqks>
- Enríquez, M., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://doi.org/10.22525/sabliber.2015v10n1.219234>
- Equipo del proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. (2017). Una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390-1396.
- Estévez, Y., Lliviana, M., Bulgado, D., Rodney, Y., & Dilsla, P. (2020). *La prevención y corrección-compensación de las escuelas que originan en el estudiantado las situaciones de violencia*. Editorial Universitaria Pedagógica Varona. https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto_2_la_prevencion-web.pdf

- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734>
- Ferreira, Y., & Muñoz, P. (2011). Programa de intervención en habilidades sociales para reducir los niveles de acoso entre pares o bullying. *Ajayu*, 9(2), 264-286.
- Finkelhor, D., Turner, H., Shattuck, A., Hamby, S. (2013). Violence, crime, and abuse exposure in a national sample of children and youth: An update. *JAMA Pediatrics*, 167(7), 614-621. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.42>
- Gadamer, H. (2004). *Hermenéutica de la modernidad: conversaciones con Silvio Vietta*. Trotta.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Gómez, A., & Londoño, D. (2019). El ejercicio de la resiliencia como aptitud vital: análisis de una agresión escolar. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (pp. 261-268). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Gómez-González, M., & Ramírez-Rodríguez, J. (2021). Paternidad adolescente: significados y prácticas desde una perspectiva socioconstruccionista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-19. <https://doi.org/kqkz>
- Gutiérrez-Vega, I. (2018). *Representación política de los niños y las niñas. Una mirada al ámbito subnacional* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4230>
- Hamodi, C., & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(16), 29-50. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106
- Hart, T., Hart, J., & Miethe, T. (2013). Situational context of student bullying victimization and reporting behavior: A conjunctive analysis of case configurations. *Justice Research and Policy*, 15(2), 43-73. <https://doi.org/10.3818/JRP.15.2.2013.43>
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Antropos.

- Laboratorio de Economía de la Educación. (2022). *Informe 54: el bullying escolar en Colombia: informe comparativo con otros países de la Región*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Londoño, D., & Castañeda, L. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252.
- Martínez, J. (2017). *Acoso escolar: bullying y cyberbullying*. J. M. Bosch.
- Ministerio de Educación Nacional [Colombia]. (2013). *Decreto 1965*. Autor.
- Monjas, M., & Avilés, J. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Junta de Castilla y León.
- Morales-Ramírez, M., & Villalobos-Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad pre-escolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20. <https://doi.org/kqmqj>
- Musalem, R., & Castro, P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/gfs3w8>
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S., & Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 115-127. <https://doi.org/h3qp>
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa: un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (39), 1-25.
- Riesgo, N., Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Rejano-Hernández, L., Rodríguez-Franco, L., Paino-Quesada, S., & Rodríguez-Díaz, F. (2019). Concordancia en la percepción de conductas violentas en parejas adolescentes. *Terapia Psicológica*, 37(2), 154-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200154>
- Riquelme, A., & Londoño, D. (2020). *Investigación educativa con niños y niñas: desafíos éticos y metodológicos*. Cinde.
- Ruiz-Ramírez, R., Sánchez-Romero, C., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J. L., Pérez-Olvera, M., Martínez-Corona, B., & Rojo-Martínez, G. (2017). Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1149-1163. <https://doi.org/10.11600/1692715X.1522425112016>

- Sánchez, E. (2017). El *bullying* y la violencia escolar. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 91-105
- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A., & Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>
- Smith, A. (2007). Los niños de Loxicha, México: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. En Y. Corna, & M. Linares (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef.
- Verano, C. (2017). Memorias y narraciones: una aproximación a la experiencia biográfica de niñas y niños en Colombia. *Revista Aletheia*, 9(2), 16-35. <https://doi.org/kqmm>
- Voltarelli, M. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>