REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Laboratorio socio-educativo

FUNDAMENTACIÓN DE UN MODELO NEUROPSICOPEDAGÓGICO CON ANÁLISIS SECUENCIAL MIXTO ORIENTADO A LA MITIGACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES COLOMBIANOS

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Ronald Miguel Linero Racines

Tutor: Argenis Perdomo Pacheco

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260534-57-262

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 19 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Fundamentación de un modelo neuropsicopedagógico con análisis secuencial mixto orientado a la mitigación de la violencia escolar en adolescentes colombianos,*** *presentada por el (la) ciudadano:* ***Ronald Miguel Linero Racines,*** *titular del pasaporte N° **AZ253644** del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES:
Por la calidad de la investigación se sugiere promover sus resultados en planteles educativos para prevenir la violencia y fortalecer la convivencia escolar.

Dr Argenis Perdomo
C.I. N.- 6.136.299
(Tutor)

Dra. Laura Mendoza
C.I. N-. 3.796.736

Dra. Delia Mera
C.I. N.- 14.287.767

Dr. María Gutiérrez Calderón
C.I. N° 49.607.012

Dr. Antonio Fuguet
C.I. N.- 3.675.624

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457262

Dedicatoria

A mi historia, que no fue recta ni predecible,
pero sí honesta en su búsqueda.
A las preguntas que insistieron cuando no había respuestas,
a los silencios que enseñaron más que muchas certezas
y a la disciplina interior construida paso a paso,
incluso en los momentos de mayor cansancio.

Dedico este trabajo a quienes me sostuvieron con amor
y a quienes, al desafiarme,
me enseñaron a elegir con mayor conciencia
y a comprender que crecer también implica tenacidad.

Esta tesis doctoral es el resultado de una mente que investiga
y de una sensibilidad que se negó a perder humanidad.
En ella convergen el rigor académico, la experiencia vivida
y el compromiso ético con la educación, la ciencia
y el cuidado de lo humano.

Con estas páginas cierro un ciclo que no termina aquí.
Lo entrego como se entregan los procesos verdaderos:
con gratitud por lo aprendido,
con respeto por lo atravesado
y con responsabilidad por lo que vendrá.

Que este trabajo marque un umbral, no una llegada;
que el conocimiento aquí construido se transforme en acción,
la acción en servicio
y el servicio en coherencia entre pensamiento, emoción y práctica.

Que este logro no se lea como una conclusión,
sino como la apertura consciente de una forma de estar,
pensar y actuar en el mundo.

RECONOCIMIENTOS

El desarrollo de esta tesis doctoral fue posible gracias a Dios, a quien reconozco como sustento y guía interior, así como al acompañamiento y el apoyo de diversas personas e instituciones que contribuyeron a este proceso académico e investigativo.

En primer lugar, expreso mi agradecimiento a los docentes del programa de Doctorado en Educación, por la formación rigurosa recibida, el intercambio académico y las discusiones que enriquecieron mi pensamiento crítico y fortalecieron mi perspectiva investigativa. Sus aportes fueron fundamentales para consolidar una mirada reflexiva, ética y comprometida con la educación y la investigación científica.

De manera especial, agradezco a mi director de tesis, por la orientación académica, la disposición permanente y la confianza depositada en este trabajo. Su acompañamiento fue clave para estructurar, profundizar y sostener el proceso investigativo, respetando la autonomía intelectual y promoviendo el rigor metodológico.

Extiendo mi reconocimiento a los jurados evaluadores, cuyas observaciones y sugerencias contribuyeron a fortalecer la calidad académica de la investigación, permitiendo afinar argumentos, clarificar ideas y enriquecer el producto final.

Agradezco igualmente a las instituciones, organizaciones y participantes que hicieron posible la recolección de la información, así como a quienes brindaron apoyo técnico, científico o logístico durante las distintas fases del estudio.

Finalmente, reconozco a mi entorno cercano (mis padres, colegas y personas significativas) por el respaldo, la comprensión y el apoyo brindado a lo largo de este proceso, especialmente en los momentos de mayor exigencia académica. Su presencia fue un sostén fundamental para culminar este ciclo formativo.

A todos ellos, mi sincero agradecimiento.

ÍNDICE GENERAL

pp.

LISTA DE TABLAS vii

LISTA DE FIGURAS viii

RESUMEN ix

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO

I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3

- Contexto del problema 3
- Interrogantes de la investigación 7
- Objetivos de la investigación 8
- Justificación de la Investigación 9

II MARCO REFERENCIAL 11

- Antecedentes de la Investigación 11
- Bases Teóricas 21

III MARCO METODOLÓGICO 33

- Paradigma 33
- Sustento epistémico 33
- Enfoque de investigación 34
- Proceso metodológico mixto 35
- Análisis estadístico 38
- Población y muestra 39
- Criterios de rigor 40
- Técnicas e instrumentos 41

IV RESULTADOS 54

- Análisis global de las categorías emergentes 56
- Manifestaciones del fenómeno 57
- Dinámicas relacionales: Roles del fenómeno y tipos de espectador 59
- Factores familiares y escolares asociados 61

Construcción del Modelo Neuropsicopedagógico: aportes de los sujetos clave para consolidar el Modelo Neuropsicopedagógico 69
Cuantificación de la Validez de Contenido mediante el CVI 86
Discusión de la investigación 96

V CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES 116
Recomendaciones 122

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 124

ANEXOS
A Consentimiento informado 137
B Entrevista dirigida a Padres de Familia 139
C Entrevista dirigida a Profesores 141
D Ficha de Datos Sociodemográficos 142
E Entrevista dirigida a presunta víctima de bullying/ciberbullying 144
F Entrevista dirigida a presunto victimario de bullying/ciberbullying 145
G Entrevista dirigida al presunto espectador de bullying/ciberbullying 146
H Escala de Bullying EBIPQ 147
I Escala de Ciberbullying ECIPQ 148
J Cuestionario de APGAR Familiar para hijos 149
K Cuestionario APGAR Familiar para adultos 150
L Test STROOP de colores y palabras 151
M Test Metidas de Pata (Faux Pas) 154
N Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin 161

SÍNTESIS CURRICULAR 162

LISTA DE TABLAS

TABLA

pp.
1. Matriz de códigos emergentes, subcategorías y categorías 36
2. Correspondencia entre categorías cualitativas, variables evaluadas e instrumentos de medición 37
3. Especificación categorial de la información cualitativa 45
4. Definición conceptual y operacional 49
5. Operacionalización de la medición de variables cuantitativas 51
6. Estadísticos descriptivos sujetos claves. 71
7. Correlaciones de variables de los sujetos claves 73
8. Estadísticos descriptivos escala de bullying EBIPQ 76
9. Los roles derivados del EBIPQ 78
10. Estadísticos descriptivos Escala de Ciberbullying ECIPQ 80
11. Triangulación analítica e integración multimétodo de hallazgos 82
12. Módulo1: Sistematización CVI jueces expertos 87
13. Módulo 2: Matriz del Modelo Neuropsicopedagógico para Mitigar Bullying y Ciberbullying. 90
14. Módulo 3: Especificaciones para el tamaño del efecto 92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA

pp.
1. Matriz código-documento 56
2. Manifestaciones del fenómeno 58
3. Roles del fenómeno y tipos de espectador. 59
4. Tipos de espectador 60
5. Factores familiares y escolares asociados 61
6. Diagrama de Sankey general de categorías–institución 63
7. Roles del fenómeno 66
8. Manifestaciones del fenómeno 67
9. Construcción del modelo neuropsicopedagógico 69
10. Esquema del modelo neuropsicopedagógico 86
11. Esquema Triangulación Analítica de Hallazgos 94
12. Integración paradigmática, metodológica y empírica que sustenta la fundamentación del modelo neuropsicopedagógico. 100
13. Operativización, aplicabilidad y validación del modelo neuropsicopedagógico.105

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Laboratorio socio-educativo

FUNDAMENTACIÓN DE UN MODELO NEUROPSICOPEDAGÓGICO CON ANÁLISIS SECUENCIAL MIXTO ORIENTADO A LA MITIGACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES COLOMBIANOS

Autor: Ronald Miguel Linero-Racines
Tutor: Argenis Perdomo Pacheco
Fecha: junio de 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito fundamentar un modelo neuropsicopedagógico orientado a la mitigación de la violencia escolar en estudiantes de básica secundaria, integrando las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y la funcionalidad familiar como ejes que facilitaron su comprensión. El estudio se desarrolló bajo un análisis secuencial mixto, con predominio descriptivo y asociativo orientado a comprender la complejidad del fenómeno en contextos escolares. En la fase cualitativa se realizaron entrevistas en profundidad a nueve sujetos clave (víctimas, victimarios y espectadores), cuyos discursos fueron analizados mediante codificación temática con el software ATLAS.ti, permitiendo identificar patrones relacionales, emocionales y familiares asociados a la violencia escolar. Posteriormente, en la fase cuantitativa, se aplicaron las escalas de bullying y ciberbullying (Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en Acoso y Ciberacoso escolar) a una muestra de 140 estudiantes de tres instituciones educativas distritales en la ciudad de Barranquilla (Colombia), junto con pruebas neuropsicológicas (Wisconsin, Stroop y Faux Pas), el APGAR familiar (niños y acudientes) y el BASC-3: Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (3era edición) como instrumento de tamizaje descriptivo de indicadores clínicos y adaptativos en los sujetos clave. Los resultados evidenciaron una alta coexistencia de roles, predominio de agresión verbal-relacional y una intensidad baja–media del fenómeno, así como asociaciones significativas entre disfunción familiar, déficits en control inhibitorio, dificultades en teoría de la mente y configuraciones de rol más adversas. La triangulación de datos permitió validar la pertinencia del modelo propuesto, el cual se presenta como una alternativa preventiva, sistémica y contextualizada para la intervención escolar. Se concluye que la integración de estos componentes son fundamentales e innovadores para comprender y reducir la violencia escolar.

Descriptores: bullying, ciberbullying, funciones ejecutivas, teoría de la mente, funcionalidad familiar.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar, manifestada a través del bullying y el ciberbullying, constituye en la actualidad uno de los principales desafíos para los sistemas educativos, debido a su impacto negativo en el desarrollo socioemocional, cognitivo y relacional de los estudiantes. En el contexto colombiano, este fenómeno adquiere especial relevancia por su alta prevalencia en la educación básica secundaria y por la naturalización de prácticas de exclusión, agresión verbal y hostigamiento relacional que afectan la convivencia escolar y el bienestar psicológico de niños y adolescentes.

Diversas investigaciones han evidenciado que el bullying y el ciberbullying no pueden ser comprendidos como conductas aisladas, sino como procesos complejos en los que confluyen factores individuales, familiares y contextuales (Olweus, 1993; Smith et al., 2008). En esta línea, variables como las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y la funcionalidad familiar emergen como componentes clave para explicar la dinámica de los roles involucrados —víctima, victimario y espectador— y sus transiciones, así como para orientar intervenciones preventivas y formativas más eficaces (Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Diamond, 2013; Espelage, Hong y Mebane, 2016; González y Molero, 2022). No obstante, persiste una brecha entre la identificación del problema y el diseño de modelos integrales de intervención que articulen la evidencia neuropsicológica, psicopedagógica y psicosocial en el ámbito escolar.

En respuesta a esta necesidad, la presente investigación tuvo como propósito general fundamentar un modelo neuropsicopedagógico orientado a la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria, integrando la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y la funcionalidad familiar como ejes centrales de intervención. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico con análisis secuencial mixto, que combina estrategias cualitativas y cuantitativas, permitiendo una comprensión profunda del fenómeno y la triangulación de datos provenientes de entrevistas en profundidad, escalas de bullying y ciberbullying, pruebas

neuropsicológicas y evaluaciones de la dinámica familiar para el diseño del modelo, así como la validación del contenido por jueces expertos.

El principal aporte de este estudio radica en la fundamentación de un modelo neuropsicopedagógico contextualizado al entorno educativo colombiano, sustentado empíricamente y orientado al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, cognitivas y relacionales, tanto en los estudiantes como en sus familias y docentes. Asimismo, la investigación aporta evidencia relevante para el diseño de políticas y programas de prevención escolar basados en un enfoque sistémico y de complejidad.

El trabajo se estructura en cinco capítulos de manera secuencial. El primero desarrolla el planteamiento del problema, contextualizando el bullying y el ciberbullying desde una perspectiva global, nacional y local, junto con los objetivos y la justificación del estudio, destacando sus aportes científicos, sociales y de innovación derivados de la validación de un modelo neuropsicopedagógico. El segundo capítulo presenta el marco teórico y conceptual relacionado con la Teoría de la Mente, las funciones ejecutivas, la funcionalidad familiar, el bullying y el ciberbullying desde una perspectiva neuropsicopedagógica. El tercer capítulo describe el marco metodológico, el enfoque secuencial mixto, las fases de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información y los procedimientos de análisis y triangulación de los datos. El cuarto capítulo expone el análisis secuencial mixto y la interpretación de los resultados obtenidos en las distintas fases del estudio, integrando los hallazgos derivados de las entrevistas en profundidad, las pruebas neuropsicológicas y las escalas estandarizadas aplicadas a los sujetos clave identificados mediante muestreo intencional en las instituciones educativas, así como los resultados de las escalas de bullying y ciberbullying administradas a 140 estudiantes de estas tres instituciones educativas distritales de Barranquilla. Finalmente, el quinto capítulo desarrolla la discusión, las conclusiones y recomendaciones del estudio, así como la presentación del modelo neuropsicopedagógico construido a partir del análisis secuencial mixto y validado mediante juicio de expertos a través del Índice de Validez de Contenido (CVI) del constructo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto del problema

En la actualidad, la violencia entre pares en el contexto educativo se posiciona como una problemática prioritaria tanto a nivel local como nacional, evidenciada en las persistentes dinámicas de maltrato entre estudiantes. Diversas investigaciones sobre bullying y ciberbullying han dado cuenta de la magnitud de este fenómeno, reflejada en sus niveles de prevalencia y en la complejidad de sus manifestaciones.

En este sentido, durante las reuniones de socialización del proyecto de tesis doctoral y de acompañamiento desarrolladas en las instituciones educativas participantes, se identificó la presencia recurrente de situaciones asociadas al conflicto entre pares, reportes de intimidación, dificultades en la regulación emocional, problemas de convivencia escolar y casos previamente registrados de bullying y ciberbullying por parte de los equipos de orientación escolar. Estas situaciones generaban preocupación entre directivos, docentes y orientadores, quienes manifestaban la necesidad de contar con estrategias de intervención que trascendieran los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la sanción o la convivencia normativa. A partir de esta realidad institucional surgió el interés por comprender la interacción entre variables neuropsicológicas, socioemocionales y familiares vinculadas al fenómeno, con el propósito de construir y validar un modelo neuropsicopedagógico orientado a su mitigación.

A nivel internacional, diversos estudios han evidenciado la relación existente entre el bullying tradicional y sus manifestaciones en entornos digitales. En el caso de España, la investigación de Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016) demostró la influencia de la victimización tradicional en la cibervictimización, así como de la agresión presencial en la ciberagresión. Estos hallazgos son consistentes con estudios

realizados en países como Colombia y Costa Rica, donde se identifican patrones conductuales similares en torno a estas dinámicas (Cedeño, 2020).

Por su parte, en el contexto latinoamericano, la delimitación de esta problemática ha presentado dificultades, debido a que los primeros estudios que se centraron principalmente en formas directas de agresión, tales como el insulto verbal y la violencia física (Smith, 2004). No obstante, el avance investigativo ha permitido reconocer manifestaciones más sutiles, como el maltrato psicológico y la exclusión social, las cuales, en múltiples ocasiones, no son identificadas por los propios estudiantes como situaciones de acoso (Ortega, 2010; Österman et al., 1998; Smith, Cowie, Olafsson y Liefooghe, 2002; Woods y Wolke, 2004). Ante ello, se han desarrollado y validado instrumentos de evaluación como el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) para el contexto colombiano, específicamente en la ciudad de Pasto, así como el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, adaptado a partir de su versión española para determinar los niveles de prevalencia y los roles implicados.

En el contexto colombiano, la prevalencia de implicación en bullying y ciberbullying evidencia cifras significativas en distintas ciudades. En Bogotá, Baquero y Avendaño (2015) encontraron que el 19,07 % de los adolescentes asumen roles de agresores o víctimas en ciberbullying, mientras que la participación en este fenómeno alcanza el 56,19 %. Por su parte, en Cali se reportó una prevalencia de bullying del 20,3 % (Cassiani-Miranda et al., 2014), mientras que en Bucaramanga se identificaron tasas del 8,1 % para bullying y del 5 % para hostigamiento en medios virtuales (Duarte, Villamizar y Vargas, 2016).

De manera complementaria, en ciudades como Santa Marta se han identificado factores asociados a estas dinámicas, tales como la impulsividad (19 %) y la soledad (16 %) como factores de riesgo, así como el desarrollo de habilidades sociales (31 %) como un elemento protector (Ferrel et al., 2015).

En coherencia con estos hallazgos, y profundizando en el análisis de variables familiares, investigaciones recientes desarrolladas en el contexto local han permitido evidenciar la influencia de la funcionalidad familiar en el comportamiento de los

adolescentes involucrados en situaciones de bullying. En un estudio realizado en Barranquilla con 101 estudiantes, se encontró que el 50,5 % de los participantes asumían simultáneamente roles de víctima y agresor, mientras que el 74,3 % se ubicaba como observador del fenómeno. Asimismo, el 21,8 % presentó niveles moderados de disfunción familiar y un 0,9 % disfunción severa. Estos resultados sugieren que la disfuncionalidad familiar se asocia con la presencia de indicadores clínicos de desajuste comportamental y alteraciones en el ámbito afectivo-emocional, lo que resalta la necesidad de considerar el entorno familiar como un componente central en la comprensión del fenómeno (Linero-Racines et al., 2024).

A nivel internacional, se han implementado programas de intervención, como el desarrollado por Olweus en Noruega; sin embargo, estos han mostrado limitaciones en su impacto posterior a la implementación (Chalamandaris et al., 2017).

La presente investigación se enmarca en el contexto del plan de desarrollo del Departamento del Atlántico (2023-2025), el cual reconoce problemáticas asociadas a la convivencia escolar y a la interacción respetuosa entre pares en instituciones educativas, particularmente en la ciudad de Barranquilla. Aunque los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) contemplan lineamientos orientados al fortalecimiento de los derechos humanos y la convivencia, en la práctica se evidencian dificultades en su implementación efectiva, lo que sugiere la necesidad de estrategias metodológicas más pertinentes (Del Atlántico, 2023).

En este escenario, la convivencia entre estudiantes ha mostrado un deterioro progresivo. En Barranquilla, estudios recientes indican que el 42 % de los estudiantes evaluados han sido víctimas de ciberbullying (Gómez y Gómez, 2023), mientras que un 15 % reportó experiencias de bullying tradicional en 2021 (Sierra, 2021). Estas experiencias de maltrato no solo afectan la dinámica escolar, sino que también tienen implicaciones en el funcionamiento neuropsicológico, particularmente en sistemas cerebrales asociados a las funciones ejecutivas (Lee y Hoaken, 2007). En consecuencia, se pueden generar alteraciones en procesos como la memoria, la atención y el aprendizaje, así como respuestas conductuales de tipo hostil ante diversas situaciones (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011).

En esta misma línea, estudios recientes han comenzado a incorporar herramientas tecnológicas avanzadas para el análisis de los procesos atencionales implicados en situaciones de bullying y ciberbullying. En una revisión sistemática se examinaron investigaciones que utilizaron tecnología de seguimiento ocular (eye tracking) para identificar sesgos atencionales frente a estímulos asociados a la agresión en adolescentes. Los resultados evidencian que esta herramienta permite reconocer patrones diferenciales de atención ante amenazas sociales, así como su relación con respuestas socioemocionales tanto en víctimas como en agresores, planteando además su potencial como predictor de dichas respuestas (Linero-Racines et al., 2025).

De manera reciente, estudios realizados en ciudades colombianas como Montería, Villavicencio y Barrancabermeja evidencian que el 31,08 % de los adolescentes se encuentran involucrados en situaciones de bullying o ciberbullying, lo que confirma la persistencia de este fenómeno en distintos contextos del país (Álvarez et al., 2023).

Desde una perspectiva teórica, la empatía, entendida como un proceso psicológico y biológico que permite interpretar las señales emocionales de otros (Eisenberg, 2013), junto con el control intencional-voluntario, que incluye respuestas inhibitorias y motoras (Nigg, 2000), se configuran como variables relevantes en la comprensión de estas conductas. No obstante, a pesar de los avances investigativos, se identifican limitaciones en el desarrollo de intervenciones que integren de manera articulada los componentes sociales, familiares y neuropsicológicos del bullying, incluso en contextos internacionales donde se han implementado programas con resultados limitados (Li-Ming, 2018; Chalamandaris et al., 2017).

A partir de lo anterior, se evidencia que, si bien existen avances en la comprensión del bullying y el ciberbullying, persisten vacíos en la articulación de propuestas integrales que aborden de manera simultánea los factores neuropsicológicos, socioemocionales y familiares implicados en estas dinámicas. En este sentido, se hace necesario fundamentar la validez un modelo neuropsicopedagógico basado en la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y la

funcionalidad familiar, orientado a la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria.

De acuerdo a lo anterior, para la presente investigación se han planteado los siguientes interrogantes:

Interrogantes de la investigación

¿Cómo a partir de la fundamentación de un modelo neuropsicopedagógico basado en la Teoría de la Mente (ToM), las Funciones Ejecutivas (FE) y la Funcionalidad Familiar (FF), puede orientarse a mitigar el bullying y ciberbullying en estudiantes de básica secundaria, orientado a la mejora de la convivencia escolar y familiar?

¿Cuáles evidencias cualitativas y cuantitativas permiten valorar el diseño neuropsicopedagógico que reflejen los cambios en las dinámicas interpersonales, cognitivas y emocionales de los estudiantes tras su aplicación en contextos escolares?

¿Cómo se caracterizan los niveles de empatía afectiva, teoría de la mente, funciones ejecutivas y bullying/ciberbullying en los sujetos claves de básica secundaria, y qué relaciones emergen entre estas variables en los contextos escolares?

¿Cuáles son los niveles de bullying y ciberbullying presentes en estudiantes de básica secundaria relacionados con la convivencia escolar y familiar?

¿Qué componentes específicos deben incluirse en un programa de intervención neuropsicopedagógica para desarrollar habilidades socioemocionales que influyan en la reducción del bullying y ciberbullying en los adolescentes?

¿De qué manera un diseño secuencial mixto, apoyado en el análisis de triangulación de hallazgos permite validar mediante juicio de expertos un modelo neuropsicopedagógico orientado a la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Fundamentar un modelo neuropsicopedagógico basado en la Teoría de la Mente (ToM), las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar, con un análisis secuencial mixto, apoyado de la triangulación de hallazgos orientado a mitigar el bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria en Colombia.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar las dinámicas relacionales, emocionales y familiares implicadas en situaciones de bullying y ciberbullying desde la perspectiva de los actores claves involucrados (víctima, victimario y espectador).

2. Caracterizar las variables de empatía afectiva, teoría de la mente, funciones ejecutivas y los niveles de bullying y ciberbullying en los actores claves involucrados.

3. Identificar los niveles de bullying y ciberbullying en estudiantes de básica secundaria, y de qué manera estos factores se articulan en la mejora de la convivencia escolar y familiar.

4. Diseñar las estrategias del modelo neuropsicopedagógico integrador orientado a la reducción de conductas de acoso y la mejora de la convivencia escolar.

5. Evaluar la validez de contenido con análisis secuencial mixto del modelo neuropsicopedagógico emergente de la triangulación de hallazgos.

Justificación de la Investigación

La convivencia en contextos educativos constituye un desafío central en las sociedades contemporáneas, especialmente en escenarios donde las dinámicas de interacción entre pares se ven afectadas por manifestaciones de violencia como el bullying y el ciberbullying. En estos entornos, se hace necesario fortalecer competencias que favorezcan la regulación del comportamiento, el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la participación, en coherencia con los principios de un Estado social de derecho (UNESCO, 2008). En este marco, la presente investigación se orienta al abordaje de procesos como la Teoría de la Mente (ToM), la empatía afectiva y las funciones ejecutivas, entendidos como componentes fundamentales en el desarrollo de habilidades sociales y en la adecuada expresión emocional.

Desde una perspectiva teórica y científica, la fundamentación de un modelo neuropsicopedagógico se proyecta como una estrategia para integrar dimensiones del ser, del hacer y de los procesos neurocognitivos implicados en la consolidación de relaciones entre pares. Bajo este enfoque, el modelo se orienta a mitigar los niveles de violencia escolar en estudiantes de básica secundaria. Esta propuesta adquiere relevancia en la medida en que las variables consideradas han sido abordadas tradicionalmente de manera fragmentada en intervenciones previas (De La Torre, Galvis, Lopera y Montoya, 2017), lo que evidencia la necesidad de modelos integradores que permitan una intervención más efectiva y contextualizada. Asimismo, la investigación contribuye a ampliar la comprensión de las relaciones existentes entre la Teoría de la Mente, las funciones ejecutivas, la funcionalidad familiar y las dinámicas de bullying y ciberbullying en población adolescente.

En términos de innovación social y práctica, la investigación se materializa en la fundamentación de un modelo neuropsicopedagógico que responde a una problemática social vigente, aportando no solo un producto científico, sino también una base para el trabajo interdisciplinario en el estudio de la violencia escolar para reconstruir el tejido de la comunidad educativa.

El modelo ofrece estrategias de intervención que pueden ser utilizada por orientadores escolares, psicólogos, docentes y demás actores educativos interesados en la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre pares.

A nivel metodológico, la investigación adquiere relevancia al proponer un procedimiento estructurado de análisis secuencial mixto y triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, el cual puede ser replicado o adaptado por investigadores e instituciones interesadas en la comprensión e intervención de estos fenómenos. En este sentido, el proceso de construcción y validación del modelo mediante juicio de expertos aporta una ruta metodológica para futuras investigaciones en el campo de la neuropsicopedagogía y la convivencia escolar. En este sentido, desde una perspectiva en la utilidad a nivel social, el modelo se orienta a la reducción de barreras asociadas a la discriminación, los prejuicios y la intolerancia, promoviendo el desarrollo humano integral bajo el principio de no dejar a nadie atrás (PNUD, 2016). Se espera que los hallazgos contribuyan al fortalecimiento de ambientes escolares más seguros y respetuosos.

Asimismo, la investigación contribuye al fortalecimiento de la línea de investigación institucional del Doctorado en Educación, específicamente en el marco del laboratorio socio-educativo, así como al campo de las neurociencias, consolidando el enfoque de desarrollo humano-social establecido en el Plan de Desarrollo del Departamento del Atlántico (PAED 2023-2025), particularmente en su eje estratégico orientado a la transformación del ser humano. En cuanto a su viabilidad, la propuesta se sustenta en marcos éticos, teóricos y normativos que respaldan su implementación. Entre estos, se destacan los aportes del modelo de Barkley (1997), centrado en la conducta inhibitoria, y los planteamientos de Brown (2001–2006) sobre la relación entre el déficit en funciones ejecutivas y el TDAH. De igual forma, se articula con la Ley 1620 de 2013, orientada a la convivencia escolar en Colombia. Adicionalmente, la investigación aporta al fortalecimiento de competencias genéricas, en especial las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2011), en concordancia con lo establecido en el Plan Decenal de Educación en Colombia (MEN, 2018; Vargas-Rojas, 2021).

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes del Bullying, Ciberbullying, Teoría de la Mente (ToM), Funciones Ejecutivas y Funcionalidad Familiar

El bullying y el ciberbullying son fenómenos que han cobrado relevancia en la última década debido a sus efectos negativos sobre el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes. A nivel internacional, investigaciones como las de Olweus (1993), pioneras en el estudio del bullying, demostraron que las dinámicas de acoso escolar generan impactos profundos en el desarrollo psicológico de las víctimas. Posteriormente, con el avance de la tecnología y la masificación del internet, surgió el ciberbullying, una forma de acoso digital que ha agravado el problema. Según Smith et al. (2008), "el ciberbullying ha presentado retos adicionales, ya que ocurre fuera de los entornos controlados como la escuela y puede ser más invasivo debido a la naturaleza permanente y viral de las agresiones en línea" (p. 378).

En el contexto internacional, diversas investigaciones han evidenciado la persistencia del bullying y el ciberbullying como problemáticas que afectan el bienestar emocional, social y académico de los adolescentes. En el contexto español, Gómez-León (2023) desarrolló un estudio longitudinal titulado Ansiedad y depresión en adolescentes víctimas del bullying después del confinamiento por COVID-19, con el propósito de analizar los efectos de los acontecimientos asociados a la pandemia sobre el estado emocional de adolescentes víctimas y no víctimas de bullying. Mediante un diseño longitudinal prospectivo, comparó los niveles de ansiedad y depresión antes, durante y después del confinamiento. Los hallazgos mostraron que, mientras durante el confinamiento los síntomas disminuyeron significativamente en las víctimas, tras el retorno a la presencialidad estos aumentaron nuevamente, asociándose a pensamientos

negativos sobre el presente y el futuro. La autora concluyó que la exposición continua a contextos escolares hostiles constituye un factor de riesgo para la salud mental de los estudiantes. Este antecedente aporta a la presente investigación evidencia sobre las repercusiones emocionales del bullying y la necesidad de desarrollar estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de factores protectores en la población escolar.

En la misma línea, Llorent, Farrington y Zych (2021), en Andalucía (España), desarrollaron la investigación sobre el plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la calidad de los planes de convivencia escolar, las competencias socioemocionales y la presencia de conductas de bullying y ciberbullying. Desde una perspectiva centrada en la convivencia positiva y el desarrollo socioemocional, realizaron un estudio ex post facto, transversal y descriptivo con una muestra representativa de 2.139 adolescentes. Los resultados evidenciaron que las instituciones con planes de convivencia más sólidos presentaban menores niveles de agresión escolar y mejores competencias socioemocionales. Los autores concluyeron que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la promoción de ambientes escolares positivos constituyen factores protectores frente a la violencia entre pares. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de incorporar variables asociadas al desarrollo socioemocional dentro de modelos de intervención dirigidos a la mitigación del bullying y el ciberbullying.

Por otra parte, en México, Salas y Rosas (2023) realizaron el estudio sobre la manifestación del bullying en escuelas secundarias del sector público y privado en el Estado de Aguascalientes, con el propósito de identificar los niveles de bullying y los tipos de acoso presentes en instituciones educativas públicas y privadas. La investigación, de carácter descriptivo y correlacional, incluyó una muestra de 200 estudiantes de educación secundaria, a quienes se les aplicó un instrumento compuesto por 62 ítems. Los resultados indicaron que las formas más frecuentes de agresión

correspondían al acoso psicológico, manifestado mediante rumores, apodos, exclusión social y burlas, observándose una mayor incidencia en el sector público. Los autores concluyeron que estas formas de violencia suelen normalizarse dentro de la dinámica escolar y que los estudiantes no perciben la falta de valores como un factor determinante en la aparición del fenómeno. Este estudio aporta evidencia sobre la prevalencia de manifestaciones indirectas de agresión entre adolescentes y refuerza la necesidad de intervenir aspectos vinculados a la cognición social, la empatía y la regulación de las relaciones interpersonales.

De manera complementaria, Gómez-Nashiki (2021), en el estudio sobre ciberbullying: argumentos, acciones y decisiones de acosadores y víctimas en escuelas secundarias y preparatorias de Colima, México, analizó las dinámicas relacionales presentes en situaciones de ciberacoso escolar desde la teoría del poder. La investigación empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas a víctimas, agresores, estudiantes y docentes, así como en el análisis de mensajes, imágenes, videos y otros recursos digitales involucrados en 25 casos de ciberbullying. Los hallazgos evidenciaron que los agresores buscan ejercer control y dominación sobre sus víctimas, legitimando sus acciones como parte de la cultura escolar entre pares. Asimismo, se identificó que las víctimas experimentan miedo, deterioro de su identidad, sufrimiento emocional y deseos de abandonar la escuela, mientras que los docentes manifestaron limitaciones para abordar adecuadamente estas situaciones y demandaron mayor capacitación. El autor concluyó que el ciberbullying constituye una manifestación compleja de violencia que reproduce relaciones asimétricas de poder y genera consecuencias significativas para el desarrollo psicosocial de los adolescentes. Este antecedente aporta elementos relevantes para comprender la interacción entre factores cognitivos, emocionales y sociales implicados en la violencia escolar, aspectos que son considerados dentro del modelo neuropsicopedagógico propuesto en la presente investigación.

Con estos antecedentes, la literatura latinoamericana evidencia que el bullying y el ciberbullying trascienden las manifestaciones de agresión entre pares, al encontrarse asociados con alteraciones en la salud mental, dificultades socioemocionales, factores de vulnerabilidad vinculados a la diversidad, afectaciones en la autoestima y problemas persistentes de convivencia escolar.

En Colombia, el bullying y ciberbullying han sido motivo de creciente preocupación en los últimos años. Según el estudio de Álvarez, Pulido y Núñez (2020), aproximadamente el 31.08 % de los adolescentes en ciudades como Montería, Villavicencio y Barrancabermeja han estado involucrados en situaciones de bullying o ciberbullying, lo que evidencia la necesidad de estrategias de intervención. En estudios como el de Chaux et al. (2009), se ha explorado el impacto del bullying sobre la convivencia escolar en Colombia, mostrando que las víctimas sufren afectaciones emocionales severas que pueden prolongarse en el tiempo si no se abordan adecuadamente.

A nivel local en Barranquilla, estudios recientes como el de Sierra, Hoyos y Pérez (2021) han revelado una alta prevalencia de bullying y ciberbullying en las instituciones educativas, lo que refuerza la necesidad de intervenir no solo en el ámbito escolar, sino también en el familiar. En particular, el estudio encontró que el 42 % de los estudiantes había experimentado ciberbullying en algún momento, lo que refleja una tendencia preocupante en el contexto local.

Por otra parte, la Teoría de la Mente (ToM) ha demostrado ser una herramienta esencial para comprender cómo se desarrolla la empatía y el comportamiento prosocial entre los estudiantes. Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) definen la ToM como "la capacidad de comprender los estados mentales de los demás", una habilidad crucial para la interacción social efectiva y la prevención del bullying (p. 38). Los niños con un desarrollo adecuado de la ToM son más propensos a mostrar comportamientos empáticos y menos inclinados a participar en acciones de agresión o exclusión, como

señala Sutton, Smith y Swettenham (1999) en su investigación sobre la relación entre la ToM y el comportamiento prosocial en las escuelas.

En esta misma línea, en Perú, Che Piu Carpio (2025), en la investigación titulada *Cyberbullying y empatía en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima*, tuvo como propósito determinar la relación entre el ciberbullying y la empatía en estudiantes de educación secundaria. El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño correlacional transversal, con una muestra de 169 estudiantes seleccionados mediante muestreo estratificado. Para la recolección de la información se empleó el Cuestionario de Ciberbullying de Garaigordobil y Fernández-Tomé y la Escala Básica de Empatía Breve (BES-B) de Jolliffe y Farrington, ambos instrumentos sometidos a procesos de validación y análisis de confiabilidad mediante alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron una relación inversa, débil pero significativa, entre el ciberbullying y la empatía, indicando que a mayores niveles de participación en conductas de ciberacoso correspondían menores niveles de empatía en los estudiantes evaluados. La autora concluyó que el fortalecimiento de las competencias empáticas constituye un factor relevante para la prevención y disminución del ciberbullying en los contextos escolares, recomendando el diseño de estrategias educativas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales. Este hallazgo aporta elementos de interés para la presente investigación, al respaldar la relevancia de los procesos asociados a la cognición social y la comprensión emocional dentro de los modelos de intervención dirigidos a la mitigación del bullying y el ciberbullying.

En el contexto colombiano, Portillo et al. (2023), en el estudio *Perfil sociofamiliar y cognición social de un grupo de actores de acoso escolar en una institución educativa del departamento del Quindío-Colombia*, analizaron la relación entre variables sociofamiliares y componentes de la cognición social en adolescentes involucrados en situaciones de acoso escolar. Los autores encontraron que la Teoría de la Mente se correlaciona de manera inversamente proporcional con la intimidación

escolar, evidenciando que menores niveles de capacidad para comprender estados mentales, emociones e intenciones de otras personas se asocian con mayores niveles de agresión entre pares. Asimismo, señalaron que las víctimas presentan dificultades para identificar señales sociales implícitas, lo que incrementa su vulnerabilidad frente a situaciones de intimidación. No obstante, los autores reconocen que algunos estudios reportan resultados divergentes, al indicar que ciertos agresores pueden poseer habilidades adecuadas de reconocimiento emocional y Teoría de la Mente, las cuales utilizarían estratégicamente para identificar momentos, contextos y formas de ejercer la agresión sin ser detectados. A pesar de esta controversia, la investigación concluye que, en términos generales, una menor capacidad de mentalización y de comprensión de los estados mentales ajenos incrementa la probabilidad de involucramiento en dinámicas de acoso escolar. Estos hallazgos respaldan la inclusión de la Teoría de la Mente como uno de los componentes centrales del modelo neuropsicopedagógico propuesto en la presente investigación, al evidenciar su relación con los procesos de convivencia, regulación socioemocional y prevención del bullying.

Además, siguiendo con la línea del modelo propuesto, se puede mencionar que las funciones ejecutivas, son un conjunto de habilidades cognitivas que incluyen el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la planificación, las cuales son fundamentales en la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones y comportamientos en situaciones de conflicto. Diamond (2013) enfatiza que "las funciones ejecutivas permiten a los individuos manejar situaciones desafiantes de manera adaptativa", lo cual es esencial para evitar la agresión y el bullying (p. 140). En un estudio realizado por Espelage, Hong y Mebane (2016), se encontró que los estudiantes con déficits en estas habilidades presentaban una mayor tendencia a involucrarse en comportamientos violentos, tanto en la escuela como en línea.

A este respecto, en España, Morea (2022), en su tesis doctoral titulada *El papel de las funciones ejecutivas en las relaciones predictivas entre victimización y perpetración por iguales y problemas psicológicos en adolescentes*, examinó la relación entre las funciones ejecutivas, la victimización por bullying y ciberbullying,

los esquemas cognitivos disfuncionales y los síntomas internalizantes de depresión y ansiedad social. La investigación estuvo compuesta por cuatro estudios empíricos desarrollados con población adolescente y publicados en revistas científicas de alto impacto. Entre los hallazgos más relevantes se evidenció que la flexibilidad cognitiva desempeña un papel protector frente a la perpetuación de la victimización por ciberbullying, amortiguando sus efectos y reduciendo el riesgo de futuras experiencias de acoso. Asimismo, se encontró que las funciones ejecutivas percibidas moderan la relación entre la victimización y el desarrollo de síntomas depresivos, ansiedad social y esquemas cognitivos asociados al rechazo y la desconexión interpersonal. La autora concluye que las funciones ejecutivas constituyen un factor clave para comprender los mecanismos de vulnerabilidad y resiliencia frente al bullying y al ciberbullying, destacando la importancia de fortalecer procesos como la flexibilidad cognitiva y la atención selectiva dentro de las estrategias de prevención e intervención escolar.

En Colombia, Elias Barceló, Juan Carlos Benítez, María Gabriela Ospina y colaboradores (2023), en el estudio *Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes en contexto de bullying*, analizaron las diferencias neuropsicológicas entre adolescentes agresores, víctimas y testigos de situaciones de acoso escolar. Mediante una metodología cuantitativa comparativa, emplearon pruebas neuropsicológicas orientadas a evaluar funciones ejecutivas y cognición social, entre ellas el Test de Wisconsin, el Test Faux Pas y el Test de Lectura Mental de la Mirada. Los resultados evidenciaron que los estudiantes que actuaban como testigos obtuvieron desempeños significativamente superiores en planeación, abstracción, flexibilidad cognitiva, percepción social y Teoría de la Mente, en comparación con los grupos de agresores y víctimas. Los autores concluyeron que las dificultades en la flexibilidad cognitiva, la capacidad de anticipar consecuencias y la comprensión de los estados mentales de los demás pueden constituirse en factores asociados a las dinámicas de bullying, afectando la empatía, la regulación conductual y la resolución de problemas sociales. Este estudio aporta evidencia empírica relevante para la presente investigación al respaldar la inclusión de las funciones ejecutivas y la Teoría de la

Mente como componentes centrales en la comprensión y mitigación del bullying y el ciberbullying en adolescentes. Estos resultados aportan evidencia empírica que respalda la inclusión de las funciones ejecutivas como uno de los pilares del modelo neuropsicopedagógico propuesto.

Finalmente, la funcionalidad familiar juega un papel central en la aparición y perpetuación del bullying y ciberbullying. Bronfenbrenner (1979), a través de su modelo ecológico del desarrollo humano, enfatiza que las dinámicas familiares influyen directamente en el comportamiento social de los niños y adolescentes. En este sentido, Jiménez-Barbero et al. (2016) sostienen que los niños que crecen en familias disfuncionales son más propensos a exhibir comportamientos violentos y ser víctimas de acoso escolar.

En España, Blasco Tesán (2024), en su tesis doctoral titulada *Bullying, sesgos cognitivos y experiencias psicóticas en la adolescencia*, analizó la relación entre el bullying, los sesgos cognitivos y las experiencias psicóticas tempranas en una muestra de 240 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Sabadell. La investigación tuvo como propósito explorar si determinados estilos de pensamiento erróneo o sesgos cognitivos podían explicar la relación entre las experiencias de acoso escolar y la aparición de experiencias psicóticas en adolescentes, considerando además variables sociodemográficas como el género, el divorcio parental y el tipo de custodia familiar. Los resultados evidenciaron una asociación significativa entre las experiencias psicóticas, los sesgos cognitivos y las situaciones de bullying, destacándose especialmente el pensamiento dicotómico y el razonamiento emocional como mecanismos explicativos de dicha relación. Asimismo, se encontró que el bullying se asociaba con mayores niveles de ideación persecutoria y experiencias bizarras en los adolescentes evaluados. De igual manera, las mujeres y los adolescentes provenientes de familias con padres divorciados presentaron puntuaciones más elevadas en experiencias psicóticas y sesgos cognitivos. La autora concluyó que la interacción entre factores cognitivos, familiares y experiencias de victimización escolar puede

incrementar la vulnerabilidad psicológica de los adolescentes, resaltando la importancia de implementar estrategias de detección temprana e intervención preventiva en contextos educativos. Este estudio aporta elementos relevantes para la presente investigación al evidenciar que las dinámicas de bullying se relacionan con procesos cognitivos y emocionales complejos, reforzando la necesidad de abordar estos fenómenos desde una perspectiva neuropsicopedagógica integral que contemple tanto factores individuales como familiares.

En la misma línea de análisis sobre los factores protectores asociados a la violencia entre pares, Velásquez Temoche (2025), en Perú, desarrolló el estudio *Funcionalidad Familiar como Alternativa de Mejora al Ciberbullying en Estudiantes de Secundaria*, con el propósito de analizar el papel de la funcionalidad familiar frente a las manifestaciones de ciberacoso en adolescentes. La investigación empleó un enfoque mixto, integrando datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios FACES III y de ciberbullying a 329 estudiantes de secundaria, así como información cualitativa derivada de entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes que percibían mayores niveles de cohesión y flexibilidad familiar presentaban menores niveles de involucramiento en situaciones de ciberbullying. Asimismo, los testimonios de los participantes revelaron las consecuencias emocionales derivadas de las agresiones digitales, tales como sentimientos de tristeza, miedo y aislamiento social. La autora concluye que la funcionalidad familiar constituye un factor protector significativo frente al ciberacoso, destacando la importancia del acompañamiento familiar, la comunicación y los vínculos afectivos como elementos preventivos ante este fenómeno.

En el contexto colombiano, Castro y Pulido (2017) han documentado cómo la disfuncionalidad familiar, caracterizada por la falta de comunicación y apoyo emocional, aumenta significativamente la incidencia de comportamientos de bullying y ciberbullying.

En el contexto local, Angarita Vergara (2024), en una investigación desarrollada en Barranquilla, examinó la relación entre la regulación emocional, la discriminación social, la funcionalidad familiar y la frecuencia del bullying en adolescentes entre 14 y 17 años. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo correlacional, la autora evaluó a 143 estudiantes utilizando la Escala de Discriminación en la Vida Cotidiana (EDS), la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS), el APGAR Familiar y la Escala Europea de Intervención en Bullying (EBIPQ). Los resultados evidenciaron una correlación positiva significativa entre discriminación social y bullying ($r = 0.62$; $p < 0.01$), así como una correlación negativa entre funcionalidad familiar y bullying ($r = -0.57$; $p < 0.05$), indicando que los adolescentes provenientes de familias con mayores niveles de disfuncionalidad presentan mayor vulnerabilidad a involucrarse en dinámicas de violencia escolar. Asimismo, se identificó que las dificultades en regulación emocional incrementan el riesgo de participación en situaciones de intimidación entre pares. La investigación concluye que la funcionalidad familiar, junto con la regulación emocional y la discriminación social, constituye un conjunto de factores estrechamente vinculados con la aparición y mantenimiento del bullying, resaltando la necesidad de intervenciones integrales que incluyan el contexto familiar dentro de las estrategias de prevención.

Estos hallazgos permiten inferir que las dinámicas familiares constituyen un elemento relevante en la comprensión de las consecuencias asociadas al bullying y al ciberbullying. Así, la estabilidad de las relaciones familiares, la comunicación y el apoyo percibido por los adolescentes pueden actuar como factores protectores o de riesgo frente a los efectos emocionales y psicológicos derivados de la violencia entre pares, aspecto que sustenta la inclusión de la funcionalidad familiar como una de las variables centrales de la presente investigación.

En conjunto, las investigaciones revisadas evidencian que el bullying y el ciberbullying constituyen fenómenos multidimensionales en los que convergen factores neurocognitivos, socioemocionales y familiares. Los hallazgos reportados en

contextos internacionales, nacionales y locales muestran que variables como la Teoría de la Mente, las funciones ejecutivas, la regulación emocional y la funcionalidad familiar mantienen relaciones significativas con las dinámicas de victimización y agresión entre pares. Sin embargo, se observa que la mayoría de los estudios han abordado estas variables de manera independiente, siendo escasas las investigaciones que integren simultáneamente dichos componentes en una propuesta de intervención. Esta brecha científica justifica la pertinencia de la presente investigación, orientada a la construcción y validación de un modelo neuropsicopedagógico que articule la Teoría de la Mente, las funciones ejecutivas y la funcionalidad familiar como ejes para la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria.

Bases Teóricas

El fenómeno del bullying y el ciberbullying ha sido abordado tradicionalmente desde perspectivas educativas, sociales y psicológicas. Sin embargo, la creciente evidencia científica ha demostrado que estas manifestaciones de violencia escolar también se encuentran asociadas con procesos neurocognitivos, socioemocionales y familiares que influyen en la forma en que los adolescentes interpretan, regulan y responden a las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, la presente investigación asume un enfoque neuropsicopedagógico integrador, en el que la comprensión del fenómeno requiere analizar la interacción entre variables relacionadas con la Teoría de la Mente, las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar.

En este sentido, las bases teóricas que sustentan el estudio se organizan de manera progresiva, iniciando con los fundamentos neurobiológicos y neuropsicológicos asociados al bullying y al ciberbullying, para posteriormente abordar los procesos de evaluación neuropsicopedagógica, los conceptos centrales de la investigación, los referentes legales que orientan la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y los principios éticos que respaldan el desarrollo del proceso investigativo. Esta estructura permite comprender el fenómeno desde una perspectiva multidimensional que fundamenta la validación del modelo

neuropsicopedagógico propuesto con análisis secuencial mixto que se explicará en el próximo capítulo del marco metodológico.

Aspectos neurobiológicos y neuropsicológicos del bullying-ciberbullying

La evidencia científica ha mostrado la participación de diferentes estructuras y regiones del cerebro que se ven implicadas en la manifestación y surgimiento de las diferentes manifestaciones de la violencia en los niños y adolescentes (Katembu, Zahedi y Sommer, 2023). En este mismo orden, Cubillo (2022) plantea que las víctimas de bullying y ciberbullying muestran una mayor activación en regiones clave del sistema límbico, como la amígdala y las cortezas cinguladas anterior rostral y dorsal. Se observa un involucramiento anormal de ciertas áreas del cerebro, especialmente de las regiones prefrontales laterales, involucradas en procesos de regulación cognitiva y emocional, además de alteraciones en la función estriatal relacionada con la recompensa. Esta alteración influye en el aprendizaje de recompensas y en los procesos de autorregulación.

Vázquez-Mira et al. (2021) encontraron que los niños que eran víctimas frecuentes de bullying y ciberbullying presentaban un mayor desarrollo cortical en el giro fusiforme, área vinculada con el reconocimiento facial, el procesamiento emocional, el lenguaje y la comprensión de estados mentales en otros. Este mayor grosor podría estar relacionado con una percepción alterada de las caras de los agresores o con habilidades de lenguaje subdesarrolladas, lo que podría aumentar el riesgo de ser víctimas.

Por otro lado, se han observado alteraciones en los ganglios basales relacionadas con el bullying, similares a las observadas en el maltrato infantil. Estas alteraciones podrían explicar ciertos aspectos de los trastornos psiquiátricos, como la actividad cortical alterada en individuos con trastornos de ansiedad al procesar caras emocionales. La corteza prefrontal, asociada con la regulación emocional y la percepción de amenazas, es crucial para entender las respuestas emocionales y de comportamiento en situaciones de bullying. Las víctimas pueden desarrollar una

sensibilidad aumentada hacia ciertas expresiones faciales (rostros enojados o agresivos), posiblemente mediada por el giro fusiforme, crucial en el procesamiento de emociones y reconocimiento facial (Moncada et al., 2020).

Un estudio de McLoughlin et al. (2020) muestra que durante la adolescencia hay cambios dinámicos en la materia gris (GM) y la materia blanca (WM). La GM generalmente disminuye mientras que la WM aumenta, un proceso crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y conductual. Las redes neurocognitivas vinculadas al "cerebro social", particularmente la corteza prefrontal, la unión temporoparietal y el surco temporal superior, desempeñan un papel clave en la comprensión de las dinámicas sociales y en los procesos comunicativos entre individuos.

Desde una perspectiva neuropsicológica, Muetzel et al. (2019) muestran que el bullying y ciberbullying se asocian con problemas sociales y psiquiátricos persistentes a largo plazo, tanto para las víctimas como para los perpetradores. Las víctimas de bullying, por ejemplo, pueden experimentar dificultades en la regulación emocional y la percepción del miedo, lo que se manifiesta en una mayor sensibilidad hacia expresiones faciales amenazantes. Por otro lado, se ha demostrado que los niños víctimas frecuentes de bullying presentan un grosor cortical aumentado en el giro fusiforme, una región asociada con el procesamiento facial, lo que sugiere una respuesta neural aumentada hacia rostros amenazantes debido a la exposición repetida al bullying.

Desde este aspecto, las alteraciones en la inhibición conductual, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional podrían favorecer conductas agresivas o respuestas inadecuadas ante situaciones de victimización. En conjunto, la evidencia neurobiológica y neuropsicológica sugiere que el bullying y el ciberbullying no constituyen únicamente fenómenos sociales o educativos, sino experiencias que involucran procesos cerebrales relacionados con la regulación emocional, la cognición social, la percepción de amenazas y la autorregulación conductual. Estos hallazgos

respaldan la pertinencia de incorporar variables como la Teoría de la Mente y las Funciones Ejecutivas dentro del modelo neuropsicopedagógico propuesto.

Evaluación Psicopedagógica y Neuropsicopedagógica

La evaluación psicopedagógica y neuropsicopedagógica es un proceso integral que permite evaluar aspectos cognitivos, académicos y emocionales de un sujeto. Esta evaluación busca identificar fortalezas y debilidades en diversas áreas del desarrollo, permitiendo obtener información para tomar decisiones sobre la situación escolar. Además, se analizan conductas y se establecen medidas y recursos para el avance educativo (Agudelo y Valdeleón, 2024). Desde una perspectiva cognitiva, se abordan procesos vinculados a la percepción visual-espacial y a las funciones ejecutivas, incluyendo la planificación, la organización y la toma de decisiones, junto con habilidades motoras asociadas a la regulación conductual. De forma complementaria, se incorporan componentes emocionales que influyen en el rendimiento académico y en la adaptación del comportamiento, favoreciendo la convivencia a partir del fortalecimiento de la empatía y la cognición social (Atenas et al., 2019).

Aspectos conceptuales

El término bullying tiene su origen en la palabra inglesa bully, asociada a conductas de intimidación o maltrato ejercidas por un individuo hacia otro. Esta noción no se restringe exclusivamente al ámbito infantil, sino que puede manifestarse en distintos grupos etarios y contextos relacionales donde se presenten dinámicas de abuso (Voors, 2005). En el contexto educativo, Olweus (1993, 2013) conceptualiza el bullying como un conjunto de comportamientos de agresión física y/o psicológica que se caracterizan por su intencionalidad, repetición en el tiempo y la existencia de un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, quien generalmente presenta dificultades para defenderse.

Por su parte, el ciberbullying se configura como una extensión de estas dinámicas en entornos digitales, manteniendo similitudes con el acoso tradicional, pero mediado por el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Este tipo de violencia adquiere particularidades asociadas al anonimato, la inmediatez y el alcance de las plataformas digitales, lo que puede potenciar el impacto de la agresión y favorecer el poder del agresor, especialmente en contextos donde existe mayor dominio de herramientas tecnológicas (Cedillo-Ramírez, 2020, p. 1).

En relación con los procesos neurocognitivos implicados, las funciones ejecutivas constituyen un componente fundamental dentro del diseño y ejecución de intervenciones orientadas a la regulación conductual. Desde los planteamientos de Barkley (1997, 2001) y Brown (2001, 2006), estas se comprenden como un conjunto de capacidades mentales interrelacionadas que permiten la autorregulación del comportamiento, incluyendo la inhibición de respuestas impulsivas, la planificación, la organización y la orientación hacia metas.

En cuanto a la Teoría de la Mente, esta investigación retoma los aportes de Premack y Woodruff (1978), quienes la definen como la capacidad de atribuir estados mentales a otros, comprendiendo sus emociones, intenciones, pensamientos y conductas. En esa línea, se articula con el concepto de cognición social, entendido como un proceso cognitivo especializado para el procesamiento de estímulos sociales que permite generar interpretaciones y atribuciones tanto sobre uno mismo como sobre los demás en contextos de interacción (Zegarra, 2014, p. 28). Linero-Racines et al. (2025) encontraron que los adolescentes involucrados en situaciones de bullying y ciberbullying presentan sesgos atencionales hacia estímulos amenazantes, lo que evidencia la participación de procesos de cognición social y procesamiento emocional en estos fenómenos.

Por otra parte, la funcionalidad familiar se aborda desde la perspectiva de Smilkstein (1978), quien plantea que una familia funcional es aquella que posee la

capacidad de resolver problemas en situaciones de crisis, tomar decisiones de manera conjunta y asumir responsabilidades compartidas. Asimismo, se caracteriza por la presencia de vínculos afectivos basados en el respeto, el apoyo mutuo y la comunicación, así como por el compromiso en la satisfacción de necesidades emocionales y materiales de sus miembros.

En esta línea, González y Molero (2022) señalan que la funcionalidad familiar cumple un papel moderador en los comportamientos prosociales y en el clima escolar, resaltando su importancia en el desarrollo integral y el bienestar de los adolescentes. Linero-Racines, Gelves-Ospino, Benítez-Agudelo, Morales-Cuadro y Navarro-Yepes (2024) identificaron que la disfunción familiar se asocia significativamente con el desajuste conductual en adolescentes involucrados en situaciones de bullying.

De manera complementaria, investigaciones como la de De la Torre-Cruz et al. (2014) evidencian la influencia de los estilos de crianza en la manifestación de conductas agresivas en adolescentes. Específicamente, se identifica que los estilos autoritarios, caracterizados por altos niveles de control y bajo afecto, se asocian con una mayor expresión de agresión física y verbal, mientras que los estilos democráticos tienden a relacionarse con menores niveles de agresividad. Asimismo, se reporta una mayor prevalencia de agresión física en varones en comparación con mujeres, lo que refuerza la necesidad de considerar las dinámicas familiares como un factor clave en el ajuste conductual y las relaciones interpersonales (p. 32).

La presente investigación asume una postura neuropsicopedagógica integradora, entendiendo el bullying y el ciberbullying como fenómenos multicausales que emergen de la interacción entre procesos neurocognitivos, socioemocionales y familiares. Desde esta perspectiva, las funciones ejecutivas contribuyen a la regulación del comportamiento, la Teoría de la Mente facilita la comprensión de los estados mentales de los otros y la funcionalidad familiar actúa como un contexto de protección o riesgo para el desarrollo socioemocional. En consecuencia, el modelo propuesto parte

de la premisa de que la mitigación de la violencia escolar requiere intervenciones que integren simultáneamente estos tres componentes.

Aspectos legales

El Estado social de derecho se fundamenta en una estructura jurídico-política orientada a garantizar la protección de los derechos fundamentales de las personas, así como a establecer límites al ejercicio del poder estatal. En este marco, el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia consagra el principio de igualdad, prohibiendo toda forma de discriminación por razones de sexo, raza, origen, lengua, religión u opinión, lo que constituye un sustento normativo relevante frente a fenómenos como el bullying y el ciberbullying, en tanto estos implican vulneraciones a la dignidad y a la integridad de los individuos (Const., 1991, art. 13).

En concordancia con lo anterior, el ordenamiento jurídico colombiano establece medidas de protección especial para aquellas personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, disponiendo sanciones frente a situaciones de abuso o maltrato. Asimismo, el principio del interés superior del niño, niña y adolescente reconoce la obligación de garantizar de manera integral sus derechos humanos, entendidos como universales, prevalentes e interdependientes (Ley 1098, 2006, art. 8).

Desde el ámbito jurisprudencial, la Corte Constitucional ha señalado la importancia de fortalecer los mecanismos institucionales de atención y denuncia frente a situaciones de violencia escolar, incluyendo aquellas que trascienden el entorno educativo. En este sentido, se resalta la necesidad de contar con instancias como los Centros de Atención Inmediata (CAI), articulados con la Policía Nacional, que permitan atender casos que superen la capacidad de respuesta de las instituciones educativas (Corte Const., Sent. T-713/10).

De igual manera, la jurisprudencia ha enfatizado la protección de derechos fundamentales como la intimidad y la privacidad frente a prácticas como el cibermatoneo (Corte Const., Sent. T-210/95), así como la necesidad de garantizar sanciones proporcionales frente a conductas de abuso (Const., 1991, art. 13). En este marco, se promueve un enfoque de justicia restaurativa que favorezca el restablecimiento de la dignidad de las víctimas y la reparación de los daños ocasionados (Corte Const., Sent. T-917/06).

En el ámbito educativo, la Ley 1620 de 2013 establece lineamientos para la promoción de la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención del acoso escolar y el ciberbullying, particularmente en lo dispuesto en su artículo 16. A su vez, el Decreto 1665 de 2013 plantea la necesidad de evaluar la efectividad de las medidas implementadas (art. 41.6), en coherencia con los principios de protección integral consagrados en la Ley 1098 de 2006, orientados a salvaguardar el bienestar de niños, niñas y adolescentes.

Criterios Éticos de la Investigación

La viabilidad de la propuesta va desde los desafíos éticos a partir de la perspectiva del proyecto que se encuentran desde la línea del Desarrollo Humano (2012-2015), El modelo teórico de Barkley (1997) (conducta inhibitoria), Brown (2001-2006) (interrelación entre el funcionamiento ejecutivo y los síntomas característicos del TDAH) y la Ley 1620 (2013), como también el artículo 20 “Actuar con imparcialidad” de la ley 1090 por el cual se rigen los psicólogos en Colombia. En este sentido, se respetará las libertades individuales, lo cual termina siendo viable para la población objeto de estudio, la sociedad y a nivel científico que aportará a las líneas de investigación a nivel institucional y al doctorado en educación. Para este fin, se contó con los recursos económicos para el desplazamiento a las instituciones educativas y se usará formularios electrónicos en el caso de las escalas tipo likert.

El desarrollo del presente estudio se rige por los principios éticos establecidos para la investigación con seres humanos. Por ello, se acoge lo dispuesto en la Resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, clasificando este estudio como de riesgo mínimo. Asimismo, se consideran los lineamientos establecidos en la Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006, correspondientes a los estatutos del Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC), que regulan el ejercicio profesional en el territorio nacional. De igual forma, la investigación se fundamenta en los principios éticos contemplados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2008).

En coherencia con estos lineamientos, durante el proceso investigativo se garantizará la socialización con los participantes acerca de la naturaleza del estudio, así como de los derechos que les asisten. Adicionalmente, se contará con el consentimiento informado por parte de los padres de familia y el asentimiento informado de los menores de edad participantes.

De esta manera, también se socializarán a los participantes los siguientes puntos:

1. La participación es este estudio académico es estrictamente voluntaria.
2. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.
3. Si en algún momento durante la actividad se siente incómodo, tiene usted el derecho de hacérselo saber al evaluador de no querer participar.
4. Algunas personas tienen creencias personales, ideológicas y religiosas que pueden estar en contra de los procedimientos que se desarrollan dentro de las evaluaciones de personalidad, conducta, intereses, aptitudes e inteligencia, como contestar preguntas sobre su personalidad, hablar de sus emociones, aceptar una impresión diagnóstica, etc.

5. Si usted tiene creencias de este tipo, por favor hágaselo saber al examinador y/o representante delegado.

Durante el desarrollo de la aplicación se podrán tomar fotografías como evidencias del proceso investigativo, guardando su identidad en completa reserva. Los resultados serán usados únicamente para términos investigativos manteniendo en total reserva los datos personales y entregados a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas y al programa de Doctorado en Educación, como requisito de aprobación como nota final de la tesis doctoral y socializado a usted como participante del proceso.

Dentro del proceso ético, se actúa bajo el artículo 20 "Actuar con imparcialidad" de la ley 1090 por el cual se rigen los psicólogos en Colombia. En este sentido, se respetará las libertades individuales, lo cual termina siendo viable para la población objeto de estudio, la sociedad y a nivel científico que aportará a las líneas de investigación a nivel institucional y al doctorado en educación.

Otro de los puntos como compromiso ético, es que el presente trabajo de intención investigativa pretende evitar el plagio en toda regla, respetando los derechos de autor y derechos del mismo, como se describen a continuación:

En el marco de la integridad académica, es fundamental reconocer las diversas formas en que puede presentarse el plagio dentro de la producción científica. Este puede manifestarse de manera involuntaria, generalmente asociada al desconocimiento de las normas de citación, o de forma intencional, cuando se apropian deliberadamente ideas o expresiones de otros autores. Asimismo, se identifican prácticas como el plagio por pago, que implica la contratación de terceros para la elaboración de trabajos académicos, y el plagio total, caracterizado por la copia íntegra de una obra previamente publicada.

De igual manera, el autoplagio constituye una práctica inadecuada en tanto se reutilizan producciones propias sin el debido reconocimiento de su publicación previa. A esto se suman otras formas de mala praxis, tales como la citación incorrecta de fuentes, el parafraseo inadecuado que distorsiona el sentido original de las ideas, el uso

no autorizado de materiales gráficos o textuales, y la omisión de autoría en traducciones de documentos. Estas situaciones comprometen la validez ética y científica de la investigación, afectando tanto la credibilidad del investigador como la calidad del conocimiento producido.

En este contexto, diversos análisis han sistematizado las prácticas más frecuentes asociadas al plagio y a la mala conducta científica. Entre ellas se destacan la duplicación o reutilización de textos sin referencia, la omisión de fuentes secundarias, la atribución engañosa de autoría, el uso de fuentes inválidas, el parafraseo sin reconocimiento, la repetición de datos sin justificación, las colaboraciones no éticas, la copia literal sin citación adecuada y la apropiación total de documentos ajenos (Martín, 2020). Estas prácticas evidencian la necesidad de fortalecer la formación ética en investigación y de promover una cultura académica basada en la honestidad, la transparencia y el respeto por la propiedad intelectual.

En síntesis, los fundamentos legales y éticos que respaldan esta investigación trascienden el cumplimiento normativo y se constituyen en garantías para la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes participantes. Desde esta perspectiva, el estudio se desarrolla bajo principios de respeto por la dignidad humana, autonomía, beneficencia, confidencialidad, justicia e integridad científica, asegurando que cada fase del proceso investigativo se ajuste a los estándares nacionales e internacionales que regulan la investigación con seres humanos.

De igual manera, el abordaje del bullying y el ciberbullying demanda una comprensión que no se limite a la identificación de conductas de violencia escolar, sino que promueva acciones orientadas a la protección, prevención y transformación de las dinámicas relacionales que afectan el bienestar de los estudiantes en el marco de la ética y la ley. Así, el marco jurídico colombiano y los principios éticos que orientan la investigación constituyen el soporte para el desarrollo de propuestas que favorezcan la convivencia escolar, el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento de entornos educativos más seguros y respetuosos.

Bajo estos lineamientos, la presente investigación encuentra sustento para la fundamentación de la validez de un modelo neuropsicopedagógico orientado a la mitigación del bullying y el ciberbullying, articulando el conocimiento científico con la responsabilidad social y educativa, en concordancia con los principios de formación integral, desarrollo humano y cultura de paz que fundamentan la educación contemporánea.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma

El paradigma utilizado en la presente investigación es el postpositivista bajo la mirada empírico analítico (Cea D´Ancona, 1996): puesto que se utilizarán herramientas como cuestionarios que argumentan la perspectiva y experiencia de los participantes que apoyarán en la recolección datos específicos de la población objeto de estudio para poder expresar a nivel estadístico su realidad ante el fenómeno de la violencia escolar.

Sustento epistémico.

Desde una perspectiva axiológica, se abordan las formas convivenciales y vivenciales en el ámbito escolar, enfatizando la normalización del fenómeno de la violencia a través de los roles desempeñados por la víctima, el victimario y el espectador, así como el papel fundamental de los profesores y padres de familia en este contexto. Este enfoque está en línea con las reflexiones de Olweus (1993), quien destaca cómo las normas sociales y el entorno escolar influyen en la perpetuación del bullying, así como Smith y Sharp (1994), quienes enfatizan la importancia de los valores y la convivencia para mitigar los efectos del acoso.

En el plano epistemológico, se analizan las experiencias individuales dentro de la realidad del bullying y ciberbullying mediante el uso de encuestas, que permiten comprender las vivencias de los involucrados y establecer las bases para el diseño de un modelo neuropsicopedagógico. Hinduja y Patchin (2015) subrayan la relevancia de recoger datos cualitativos y cuantitativos para entender el ciberbullying desde una perspectiva holística, mientras que Espelage y Swearer (2010) destacan cómo estas metodologías generan conocimiento que orienta la intervención educativa.

Ontológicamente, se explora la relación intrínseca entre los actos de bullying y ciberbullying y los participantes implicados en estos fenómenos. Berger y Rodkin

(2012) señalan que la dinámica grupal y las interacciones entre individuos son esenciales para comprender las causas y los efectos del bullying, lo que permite establecer una visión integral del problema.

Finalmente, desde una perspectiva teleológica, se planteó una fundamentación de un modelo neuropsicopedagógico, orientado a mitigar los efectos negativos del bullying y ciberbullying, al tiempo que se fortalece la funcionalidad familiar. Willard (2007) destaca cómo los programas de intervención diseñados desde una perspectiva multidimensional no solo reducen el impacto del acoso, sino que también promueven un entorno familiar y social más saludable.

Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo secuencial explicativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), integrando de manera complementaria técnicas cualitativas y cuantitativas para comprender la dinámica del bullying y ciberbullying en estudiantes de básica secundaria. El componente cualitativo permitió explorar a profundidad las percepciones, vivencias y significados de estudiantes, docentes y acudientes frente al fenómeno; mientras que el componente cuantitativo, mediante pruebas psicométricas estandarizadas y escalas de autoinforme, posibilitó medir indicadores específicos como teoría de la mente, funcionalidad familiar, funciones ejecutivas y desajustes conductuales.

El uso de ambos enfoques favoreció una comprensión holística del problema, integrando la subjetividad expresada en las narrativas con la objetividad de los datos psicométricos, permitiendo triangular la información y generar un modelo neuropsicopedagógico contextualizado a la realidad escolar estudiada. Esta combinación deliberada de métodos posibilitó captar no solo los comportamientos visibles asociados al bullying y ciberbullying, sino también los factores neurocognitivos y familiares que subyacen a estos fenómenos, así como las variaciones entre roles (víctimas, agresores y víctimas-victimarios), tal como lo sugiere la literatura reciente sobre acoso escolar (Martin, 2008; Smith, 2019).

Proceso metodológico mixto

Las fases del estudio se estructuraron siguiendo los planteamientos de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2017) para los diseños mixtos con predominio descriptivo y asociativo, en los cuales la información obtenida en una fase orienta y complementa el desarrollo de las etapas posteriores. En correspondencia con esta perspectiva, la investigación se desarrolló mediante fases sucesivas de recolección, análisis e integración de información cualitativa y cuantitativa, culminando con la fundamentación y validación por jueces expertos del modelo neuropsicopedagógico.

Fase cualitativa inicial: Diagnóstico por Entrevistas en profundidad a sujetos claves.

Se realizaron entrevistas abiertas a profundidad a estudiantes, un docente y dos acudientes seleccionados de manera intencional, incluyendo un grupo de nueve sujetos clave, a quienes además se les aplicaron pruebas neuropsicológicas (Faux Pas Test, Stroop, Wisconsin, APGAR Familiar y BASC-3). Esta fase permitió identificar categorías relacionadas con agresión verbal, exclusión, rechazo grupal, funcionalidad familiar, regulación emocional y percepción del acoso.

Para el análisis y la construcción de categorías cualitativas, se desarrolló mediante un proceso progresivo de análisis apoyado en el software Atlas.ti, utilizando procedimientos de codificación abierta y axial. Durante la fase de codificación abierta se identificaron unidades de significado presentes en los relatos de estudiantes, docentes y acudientes. Posteriormente, mediante la codificación axial, los códigos fueron agrupados en conjuntos conceptuales que permitieron organizar la información en torno a dimensiones recurrentes del fenómeno estudiado.

Como resultado de este proceso se conformaron grupos de códigos asociados a emociones vinculadas al acoso escolar, manifestaciones del fenómeno, roles de participación, funcionalidad familiar, teoría de la mente, regulación emocional y estrategias orientadas a la construcción del modelo neuropsicopedagógico. Esta estructura analítica permitió integrar los hallazgos emergentes con los ejes temáticos

definidos previamente en la guía de entrevistas y constituyó la base para la elaboración de las categorías presentadas en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de códigos emergentes, subcategorías y categorías

Código emergente	Subcategoría	Categoría
Bullying-Ciberbullying	Manifestaciones del fenómeno	Fenómeno violencia escolar
Actuar o controlar sus impulsos		
Agresión a profesor		
Conducta en riesgo: vapeo escolar		
Frustración		
Golpes-insultos-amenazas		
Situaciones de acoso		
Temor-rabia		
Vandalismo		
Espectador: empático afectivo	Tipo de espectador	Roles del fenómeno
Espectador: empático cognitivo		
Espectador	Tipos de roles	
Víctima		
Victimario		
Víctima-victimario		

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, el proceso de codificación permitió organizar las unidades de significado identificadas en las entrevistas en códigos emergentes, posteriormente agrupados en subcategorías analíticas y categorías centrales. Esta

estructura favoreció la comprensión de las manifestaciones de la violencia escolar, las emociones asociadas y los distintos roles asumidos por los participantes, constituyendo el fundamento cualitativo para la integración posterior de los hallazgos neuropsicológicos y cuantitativos.

Las categorías emergentes identificadas constituyeron la base conceptual para la comprensión del fenómeno estudiado y orientaron la selección de las variables e instrumentos considerados en la fase cuantitativa.

Fase cuantitativa: Evaluación psicométrica

Con el propósito de contrastar y complementar las categorías emergentes identificadas durante la fase cualitativa, se procedió a la operacionalización de dichas categorías mediante variables observables y medibles evaluadas a través de instrumentos psicométricos y neuropsicológicos específicos como se ilustra en la tabla 2. Este proceso permitió establecer correspondencias entre los hallazgos narrativos obtenidos en las entrevistas y los indicadores cuantitativos evaluados en los participantes.

Tabla 2. Correspondencia entre categorías cualitativas, variables evaluadas e instrumentos de medición

Categoría emergente	Variable evaluada	Instrumento
Fenómeno de violencia escolar	Bullying y ciberbullying	EBIPQ – ECIPQ
Roles del fenómeno	Roles de participación (víctima, victimario y espectador)	EBIPQ – ECIPQ
Funcionalidad familiar	Funcionamiento familiar	APGAR Familiar
Teoría de la Mente	Comprensión de estados mentales y empatía cognitiva	Faux Pas Test
Funciones ejecutivas	Control inhibitorio	Stroop
Funciones ejecutivas	Flexibilidad cognitiva	Wisconsin Card Sorting Test
Regulación emocional y conductual	Ajuste conductual e indicadores clínicos	BASC-3

Fuente. Elaboración propia

Se aplicaron las escalas ECIPQ y EBIPQ a 140 estudiantes, junto con la caracterización sociodemográfica donde se encontraban inmersos los sujetos claves, lo cuales fueron tomados teniendo en cuenta la percepción de los psicorientadores a raíz de la remisión de profesores de sus aulas de clases.

En el caso de los nueve sujetos clave, se administraron pruebas específicas de:

- Teoría de la mente (Faux Pas Test)
- Funciones ejecutivas (Stroop, Wisconsin)
- Funcionalidad familiar (APGAR Familiar)
- Desajustes conductuales e indicadores clínicos (BASC-3)

Análisis estadístico.

Los datos fueron procesados con estadística descriptiva y correlacional (Spearman), presentándose tablas de medias, desviaciones estándar y correlaciones significativas ($p < .05$; $p < .01$). Este análisis cuantitativo permitió contrastar la información cualitativa y objetivar las dinámicas previamente identificadas en las narrativas.

Fase integradora: Construcción del modelo neuropsicopedagógico

En la fase integradora se desarrolló un proceso de convergencia analítica orientado a la consolidación de los insumos derivados de las fases cualitativa y cuantitativa. Para tal fin, se empleó un diagrama de Sankey como dispositivo metodológico de naturaleza sistémica, el cual permitió la representación estructural y la visualización de los flujos de relación entre los roles de intimidación, los niveles de teoría de la mente, los componentes de las funciones ejecutivas y los indicadores de funcionalidad familiar. Este procedimiento posibilitó la identificación de nodos críticos, interdependencias y patrones de co-ocurrencia relevantes para la comprensión del fenómeno de violencia escolar.

Derivado de esta articulación, se procedió a la estructuración formal del modelo neuropsicopedagógico, orientado a:

1. fortalecer la regulación emocional;
2. mejorar la empatía y la teoría de la mente;
3. optimizar las funciones ejecutivas;
4. promover la funcionalidad familiar y la convivencia escolar.

Los ejes estratégicos del modelo fueron definidos a partir de la fundamentación teórica que orientó la investigación, particularmente en relación con la Teoría de la Mente, las funciones ejecutivas, la funcionalidad familiar, bullying y ciberbullying. Estos componentes constituyeron las categorías orientadoras para el diseño de las preguntas abiertas de las entrevistas en profundidad a los sujetos claves, así como las escalas de autoinforme de violencia escolar, las pruebas neuropsicológicas y para la organización de la información recolectada durante el estudio a los 140 estudiantes de las 3 instituciones educativas. Posteriormente, mediante la integración de los hallazgos cualitativos y cuantitativos a través de la triangulación secuencial mixta, se corroboró la pertinencia de dichos ejes y se fortaleció su incorporación dentro de la estructura final del modelo neuropsicopedagógico.

Una vez definidos los ejes estratégicos del modelo, se formularon las estrategias operativas y los componentes técnico-pedagógicos correspondientes, garantizando su alineación con los constructos teóricos y los hallazgos empíricos del estudio. Estas estrategias fueron sometidas posteriormente a un proceso de validación por jueces expertos, bajo criterios de trayectoria investigativa y experticia temática. Para su evaluación se aplicó el Índice de Validez de Contenido (CVI), permitiendo establecer niveles de claridad conceptual, pertinencia, coherencia interna y relevancia pedagógica, conforme a los estándares exigidos para la validación de instrumentos y modelos en investigación avanzada.

Población y muestra

La población de referencia estuvo conformada por estudiantes de básica secundaria pertenecientes a tres instituciones educativas distritales de Barranquilla. Para el componente cualitativo se utilizó un muestreo teórico-intencional, seleccionando sujetos claves identificados por las instituciones educativas debido a su participación o vinculación con situaciones reportadas de bullying y ciberbullying. A partir de estos casos, se identificaron los grupos y contextos escolares en los cuales se desarrollaban dichas dinámicas.

En el componente cuantitativo participaron 140 estudiantes pertenecientes a los cursos donde se encontraban los sujetos clave previamente identificados. La definición de este grupo consideró una prevalencia esperada del 15%, estimada a partir de los registros institucionales de participación en situaciones de bullying y ciberbullying, junto con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La aplicación de las escalas permitió identificar la frecuencia y distribución de los diferentes roles asociados al fenómeno dentro de los contextos educativos seleccionados.

Criterios de rigor

Criterios de inclusión

1. Estudiantes de básica secundaria entre 11 y 18 años.
2. Participación voluntaria con asentimiento y consentimiento informado (ver Anexo A).

Criterios de exclusión

1. Diagnósticos neurológicos o psiquiátricos que impidan la comprensión de los instrumentos.
2. No diligenciar adecuadamente los cuestionarios.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información, se empleó una estrategia metodológica mixta que integró técnicas cualitativas y cuantitativas. En la fase cualitativa, se recurrió a la entrevista en profundidad, empleando como instrumento un guion diseñado para explorar de manera detallada las percepciones y experiencias de los participantes frente al fenómeno estudiado (ver Anexos B, C, D, E, F y G). En la fase cuantitativa, se utilizó la técnica de encuesta mediante escalas estandarizadas con formato tipo Likert, las cuales pueden ser administradas por personal académico capacitado.

Cabe señalar que los instrumentos neuropsicológicos estandarizados fueron administrados exclusivamente por profesionales en psicología con formación especializada, dado que requieren criterios técnicos específicos asociados a su aplicación, baremación e interpretación.

Entre los instrumentos utilizados, se incluyen la Escala de Ciberacoso Escolar (ECIPQ) y la Escala de Bullying Escolar (EBIPQ) (ver Anexos H e I) (Herrera-López et al., 2017), las cuales permiten identificar la incidencia de conductas de bullying y ciberbullying en el contexto escolar. Estas escalas están compuestas por 14 ítems con opciones de respuesta tipo Likert que oscilan entre 0 (No) y 4 (Más de una vez a la semana), lo que posibilita clasificar a los participantes en roles de víctima, agresor o agresor-victimizado. La escala presenta adecuados niveles de validez y confiabilidad, con coeficientes reportados de hasta $\alpha = 0{,}96$ (Linero-Racines, 2019).

Asimismo, se empleó el APGAR Familiar (ver Anexos J y K), instrumento que evalúa la percepción del funcionamiento familiar a partir de cinco dimensiones: adaptación, participación, crecimiento, afecto y resolución. Cada uno de estos componentes refleja aspectos relacionados con la capacidad de la familia para afrontar crisis, tomar decisiones conjuntas, promover el desarrollo de sus miembros y mantener

vínculos afectivos funcionales. Las respuestas se registran en una escala de cinco opciones, cuyos puntajes permiten clasificar el nivel de funcionalidad familiar desde alta funcionalidad hasta disfunción severa. Este instrumento presenta una consistencia interna adecuada (α = 0,793) para la población objeto de estudio (Linero-Racines, 2019).

En cuanto a la evaluación neuropsicológica, se incluyó el Test de Stroop (ver Anexo L), el cual permite medir procesos de atención, control inhibitorio y velocidad de procesamiento. La prueba se compone de tres tareas relacionadas con la lectura de palabras, la identificación de colores y la interferencia cognitiva, evaluadas mediante el tiempo de ejecución y el número de respuestas correctas. Este instrumento cuenta con baremos diferenciados por edad y presenta adecuados índices de confiabilidad para control atencional e inhibitorio (α entre 0,85 y 0,86) (Sánchez-Cubillo et al., 2009; Linero-Racines, 2019).

De igual forma, se aplicó el Test de "Metida de Pata" (Faux Pas) (ver Anexo M) (Stone et al., 1998), orientado a la evaluación de la percepción social y los componentes cognitivo y afectivo de la Teoría de la Mente. Este instrumento está conformado por 20 historias, de las cuales 10 incluyen situaciones de faux pas y 10 corresponden a historias control. Su aplicación permite analizar la capacidad de los participantes para inferir estados mentales y comprender situaciones sociales. Presenta adecuados índices de fiabilidad test–retest (0,83) y consistencia interevaluador (0,76), así como valores de consistencia interna de α = 0,86 en esta investigación (Linero-Racines, 2019).

Adicionalmente, se utilizó el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST) (ver Anexo N) (Heaton et al., 1997), el cual evalúa funciones ejecutivas como el razonamiento abstracto, la formación de categorías, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de resolución de problemas. Este instrumento ha sido adaptado para población hispanohablante (Rosselli y Ardila, 1993) y presenta niveles adecuados de

confiabilidad, con coeficientes de hasta $\alpha = 0,86$ en componentes de abstracción y $\alpha = 0,85$ en flexibilidad cognitiva (Linero-Racines, 2019).

Finalmente, se empleó el Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes BASC-3 (Reynolds y Kamphaus, 1992), el cual permite identificar patrones conductuales, emocionales y adaptativos en población infantojuvenil. El instrumento utilizado consta de 186 ítems en formato dicotómico (Verdadero/Falso), evaluando indicadores clínicos como somatización, depresión, ansiedad y estrés social, así como variables adaptativas relacionadas con la autoestima, las relaciones interpersonales y la relación con los padres. Las puntuaciones se interpretan mediante baremos estandarizados, considerando indicadores de desajuste conductual a partir de $T \geq 60$ y dificultades adaptativas con $T \leq 40$.

Este instrumento cuenta con versiones de autoinforme, así como formatos para padres y docentes, lo que permite una evaluación multifuente. Estudios previos reportan coeficientes de fiabilidad entre 0,70 y 0,80 (Puerta y Ríos, 2001; Reynolds y Kamphaus, 1992). En el marco de esta investigación, se obtuvieron valores de consistencia interna entre $\alpha = 0,84$ y $\alpha = 0,85$, lo que respalda su pertinencia para la población estudiada. Cabe precisar que, por disposiciones de propiedad intelectual de la editorial Pearson, los ítems del instrumento no se encuentran disponibles para consulta libre, dado que su aplicación y corrección se realizan a través de la plataforma Q-global.

Métodos para el análisis de los datos

El análisis de los resultados se desarrolló siguiendo una secuencia metodológica coherente con el enfoque secuencial mixto asumido en la investigación. En una primera fase se realizó el procesamiento cualitativo de las entrevistas en profundidad aplicadas a los nueve sujetos clave. Estas fueron transcritas y analizadas mediante el software Atlas.ti, siguiendo procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, lo que

permitió identificar categorías y subcategorías relacionadas con las dinámicas de bullying y ciberbullying, la funcionalidad familiar, la Teoría de la Mente, las funciones ejecutivas y los elementos requeridos para el diseño del modelo neuropsicopedagógico.

Posteriormente, se desarrolló el análisis cuantitativo de la información obtenida mediante pruebas neuropsicológicas, instrumentos de funcionalidad familiar y escalas estandarizadas. Las pruebas neuropsicológicas orientadas a evaluar funciones ejecutivas, Teoría de la Mente y funcionalidad familiar fueron aplicadas a los sujetos clave identificados durante la fase cualitativa y analizadas mediante medidas de tendencia central y dispersión. De manera complementaria, las escalas de bullying y ciberbullying fueron administradas a 140 estudiantes pertenecientes a los cursos donde se encontraban inmersos los sujetos clave, permitiendo identificar la frecuencia de participación y la distribución de los diferentes roles asociados al fenómeno. El procesamiento estadístico se realizó mediante el software SPSS.

En una tercera fase, los hallazgos cualitativos y cuantitativos fueron integrados mediante un proceso de triangulación secuencial mixta, orientado a identificar convergencias, complementariedades y patrones explicativos entre las categorías emergentes y los resultados descriptivos. Esta integración permitió la consolidación de los ejes estratégicos del modelo neuropsicopedagógico: desarrollo de la Teoría de la Mente, fortalecimiento de las funciones ejecutivas, vinculación familia-escuela y convivencia y ciudadanía.

Finalmente, la versión preliminar del modelo fue sometida a validación mediante juicio de expertos, con el propósito de evaluar su pertinencia, coherencia interna, claridad conceptual y aplicabilidad en contextos educativos. Las observaciones realizadas por los jueces permitieron efectuar los ajustes correspondientes y consolidar la versión final del modelo, respaldada mediante el Índice de Validez de Contenido (CVI).

Para dar ilustración a cada proceso, se muestra a continuación la tabla 3 de especificación categorial de la información cualitativa:

Tabla 3. Especificación categorial de la información cualitativa.

Propósito general	Fundamentar la validez un modelo neuropsicopedagógico basado en la Teoría de la Mente, las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar, orientado a mitigar el bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria en Instituciones Educativas Distritales de Barranquilla Colombia.
Propósito específico 1	Diagnosticar las dinámicas relacionales, emocionales y familiares implicadas en situaciones de bullying y ciberbullying desde la perspectiva de los actores claves involucrados (víctima, victimario y espectador).
Propósito específico 2	Caracterizar las variables de empatía afectiva, teoría de la mente, funciones ejecutivas y los niveles de bullying y ciberbullying en los actores claves involucrados.
Propósito específico 3	Identificar los niveles de bullying y ciberbullying en estudiantes de básica secundaria, y de qué manera estos factores se articulan en la mejora de la convivencia escolar y familiar.

Categorías analíticas referenciales	Aspectos vinculados	Técnicas e instrumentos	Recursos, espacio, tiempo y ambiente	Participantes	Preguntas guía
Empatía afectiva	Reconocimiento emocional, respuesta afectiva ante el dolor ajeno, sensibilidad interpersonal.	Entrevista a profundidad con cuestionario sociodemográfico.		Estudiantes identificados como víctimas y testigos.	¿Cómo te sientes cuando ves a un compañero triste o molesto? ¿Qué sueles hacer?
Teoría de la Mente	Interpretación de intenciones, comprensión de emociones implícitas, perspectiva social.	Test Faux Pas y entrevista a profundidad		Estudiantes de 12–18 años seleccionados por pretest.	¿Cómo sabes lo que una persona siente o piensa sin que lo diga?
Funciones ejecutivas	Control inhibitorio, planificación, regulación emocional.	Pruebas neuropsicológi	Aula tranquila, grabadora, 45	Estudiantes con distintos niveles de	¿Qué haces cuando te sientes molesto o tentado a

		cas y entrevista a profundidad	min por sesión. Espacio de	autorregulació n.	reaccionar impulsivamente?
Bullying / Ciberbullying	Experiencias vividas o presenciadas, percepción del daño, manejo emocional.	Escalas de bullying y ciberbullying	laboratorio o aula, material visual. Orientación, confidenciali dad.	Víctimas, agresores, testigos.	¿Qué pasa cuando alguien molesta a otro por redes o en el colegio?
Habilidades socioemocionales	Identificación y manejo de emociones, comunicación asertiva, empatía.	Entrevistas a profundidad		Grupo focal de estudiantes, docentes y orientadores.	¿Qué actividades crees que ayudarían a mejorar el trato entre compañeros?
Funcionalidad familiar	Acompañamiento en la regulación emocional y normas familiares.	APGAR Familiar a sujetos claves y padres de familia		Padres o acudientes de estudiantes participantes.	¿Cómo apoyan en casa cuando su hijo enfrenta conflictos escolares?
Propósito específico 4	Diseñar las estrategias del modelo neuropsicopedagógico integrador orientado a la reducción de conductas de acoso y la mejora de la convivencia escolar.				
Propósito específico 5	Evaluar la validez de contenido con análisis secuencial mixto del modelo neuropsicopedagógico emergente de la triangulación de hallazgos.				
Categorías analíticas referenciales	Aspectos vinculados	Técnicas e instrumentos	Recursos, espacio, tiempo y ambiente	Participantes	Preguntas guía
Percepción del cambio	Identificar la percepción, de los cambios emocionales y sociales a través de un modelo neuropsicopedagóg ico orientado a mitigar el bullying y el ciberbullying.	Entrevistas a profundidad.	Aula de apoyo, 60 min, grabación audio.	Estudiantes, padres de familia y profesores que conocen las	Desde su experiencia, ¿qué elementos debería incluir un modelo neuropsicopedagóg situaciones

ico para contribuir a la prevención del bullying y el ciberbullying y	favorecer una

			vinculantes de los sujetos claves.	convivencia escolar saludable?
Sostenibilidad del aprendizaje	Transferencia de habilidades a contextos familiares y sociales.	Entrevista a profundidad.		Desde su perspectiva, ¿qué aspectos deberían considerarse para implementar de manera efectiva un modelo neuropsicopedagógico orientado a mitigar la violencia escolar en los estudiantes?

Fuente. Elaboración propia

A partir de las categorías emergentes identificadas en el análisis cualitativo y de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, se procedió a la definición conceptual y operacional de las variables centrales del estudio. Este proceso permitió establecer la correspondencia entre los hallazgos preliminares, los objetivos de investigación, el diseño metodológico, los instrumentos de recolección de información y los procedimientos de análisis, garantizando la coherencia interna del estudio. En consecuencia, a continuación se presentan las variables objeto de investigación, precisando su fundamentación teórica, sus dimensiones de análisis y la forma en que fueron operacionalizadas y medidas en el contexto de la presente investigación.

Para dar ilustración a cada definición de las variables a nivel conceptual operacional, se muestra a continuación la tabla 2 definición conceptual y operacional a nivel cuantitativo:

Tabla 4. Definición conceptual y operacional

Subvariable	Definición conceptual	Definición operacional
Bullying	El bullying escolar se comprende como una forma de violencia entre pares caracterizada por conductas intencionales, reiteradas y sostenidas en el tiempo, en las cuales se configura un desequilibrio de poder —real o percibido— entre quien ejerce la agresión y quien la recibe. Estas manifestaciones pueden presentarse en formas físicas, verbales, relacionales o psicológicas, afectando el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes (Olweus, 1993; Salmivalli, 2014).	En este estudio, el bullying escolar se mide a través de la Escala Europea de Intervención en Bullying (EBIPQ), considerando la frecuencia de conductas de agresión y victimización reportadas por los participantes. Los indicadores permiten identificar roles como víctima, agresor, espectador y víctima–agresor, así como la intensidad de dichas conductas, expresadas mediante puntuaciones directas y frecuencias relativas.
Ciberbullying	El ciberbullying se define como una forma de acoso entre pares mediada por tecnologías de la información y la comunicación, que implica la difusión intencional de mensajes, imágenes o acciones ofensivas en entornos digitales, con efectos que pueden prolongarse en el tiempo y amplificarse en el espacio virtual, impactando la salud mental y social de los adolescentes (Kowalski et al., 2014).	Operacionalmente, esta variable se evalúa mediante la Escala Europea de Intervención en Ciberbullying (ECIPQ), a partir de la frecuencia de conductas de ciberagresión y cibervictimización. Los indicadores se expresan en puntuaciones que permiten determinar niveles de implicación y la coexistencia de distintos roles en contextos digitales.

Funcionalidad familiar	La funcionalidad familiar se entiende como el grado en que la familia cumple adecuadamente sus funciones básicas de adaptación, cooperación, desarrollo, afecto y resolución de problemas, configurándose como un sistema de soporte emocional y social para sus integrantes (Smilkstein, 1978).	En esta investigación, se evalúa mediante el APGAR Familiar, aplicado a estudiantes y acudientes. Los indicadores corresponden a niveles de satisfacción percibida en las dimensiones evaluadas, clasificándose en funcionalidad adecuada, disfunción leve, moderada o severa, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas.
Funciones ejecutivas	Las funciones ejecutivas comprenden procesos cognitivos de orden superior que permiten la autorregulación del comportamiento, la inhibición de respuestas impulsivas, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la toma de decisiones orientadas a metas (Barkley, 2012; Diamond, 2013).	Esta variable se operacionaliza mediante el desempeño en pruebas neuropsicológicas específicas, como el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin —para evaluar flexibilidad cognitiva y errores perseverativos— y la prueba Stroop Palabra–Color —para medir control inhibitorio y atención selectiva—. Los indicadores se expresan a partir de puntuaciones directas y análisis descriptivos del rendimiento.
Teoría de la mente	La Teoría de la Mente se concibe como la capacidad de atribuir estados mentales —creencias, intenciones, emociones y deseos— tanto a uno mismo como a los demás, facilitando la comprensión y predicción de la conducta en contextos sociales (Baron-Cohen, 2005).	En este estudio, se evalúa mediante el Test de Faux Pas, considerando la habilidad del participante para identificar situaciones socialmente inapropiadas, interpretar las intenciones de los personajes y reconocer el impacto emocional de sus acciones. Los indicadores se expresan en términos de aciertos y nivel de comprensión social.

Desajuste conductual y adaptativo	Los desajustes conductuales y adaptativos hacen referencia a patrones emocionales, sociales y comportamentales que dificultan la adaptación del individuo a las demandas del entorno escolar y social, afectando el desarrollo de competencias personales positivas (Reynolds & Kamphaus, 2015).	Esta variable se evalúa mediante el Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC-3), utilizado como instrumento de tamizaje. Los indicadores clínicos se consideran en riesgo cuando las puntuaciones T son iguales o superiores a 60, mientras que los indicadores adaptativos reflejan dificultades cuando las puntuaciones son iguales o inferiores a 40.

Fuente. Elaboración propia

A partir de las definiciones conceptuales y operacionales previamente establecidas, se estructuró la operacionalización de la medición de las variables cuantitativas, precisando las dimensiones, indicadores, instrumentos y criterios de evaluación utilizados para su valoración empírica. De esta manera, se garantiza la articulación entre los fundamentos teóricos del estudio y los procedimientos metodológicos empleados para la obtención y análisis de la información. Seguidamente se procede a ilustrar la tabla 5 operacional de variables a nivel cuantitativo para proceder de manera posterior a la creación y validación del modelo neuropsicpedagógico:

Tabla 5. Operacionalización de la medición de variables cuantitativas

Objetivo general	Variables	Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos	Preguntas
Validar la influencia de un modelo neuropsicopedagógico basado en la Teoría de la Mente, las	Empatía afectiva Teoría de la Mente (ToM)	Comprensión emocional / respuesta prosocial	Reacción ante el sufrimiento ajeno. Preocupación por el bienestar	Faux Pas Test abreviado / Historias de comprensión emocional para	¿Con qué frecuencia te sientes afectado (a) cuando ves que un

Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar, con un enfoque mixto, para mitigar el bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria en Instituciones Educativas Distritales de Barranquilla Colombia.		Cognición social / inferencia mentalista	de otros.- Capacidad para compartir emociones positivas o negativas. - Identificación de emociones y pensamientos en otros.- Interpretación de intenciones.- Comprensión de falsas creencias.	medir la cognición social.	compañero sufre o es maltratado? ¿Qué crees que estaba pensando o sintiendo el personaje cuando dijo o hizo eso?
	Funciones ejecutivas (FE)	Inhibición / memoria de trabajo / flexibilidad cognitiva	- Control de impulsos.- Capacidad de atención sostenida.- Toma de decisiones y cambio de estrategias.	Test de Stroop Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin.	¿Te resulta fácil concentrarte y evitar distraerte cuando trabajas en una tarea difícil?
	Funcionalidad familiar (FF)	Cohesión / comunicación / apoyo	- Nivel de apoyo emocional.- Claridad en normas familiares.- Capacidad de resolver conflictos.	Family APGAR (versión validada en Colombia).	¿Con qué frecuencia puedes hablar libremente de tus problemas con tu familia?
	Bullying	Agresión / victimización / observación	- Frecuencia de insultos o exclusión social.- Percepción de agresión física o verbal.- Rol desempeñado	EBIPQ (Escala de bullying y victimización, versión Colombia).	¿Con qué frecuencia participas o presencias agresiones entre compañeros en el colegio?

			en el conflicto escolar.		
	Ciberbullying	Cibervictimización / ciberagresión	- Mensajes ofensivos en redes.- Exclusión digital.- Difusión de contenido humillante.	ECIPQ (Escala de ciberbullying, versión Colombia).	¿Alguna vez alguien te ha ofendido o humillado por redes sociales o mensajes?
	Convivencia escolar y familiar	Relaciones interpersonales / clima social	- Percepción de respeto y apoyo.- Resolución de conflictos.- Colaboración entre pares y familia.	Escala de convivencia escolar adaptada / Family APGAR.	¿Cómo describirías el ambiente de respeto y apoyo entre tus compañeros y en tu familia?

Fuente. Elaboración propia

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El presente capítulo integra los hallazgos obtenidos a partir de un enfoque mixto secuencial, iniciando con el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los nueve sujetos clave, escalas del APGAR familiar, el BASC-3 y la valoración neuropsicológica aplicada a este mismo grupo, para posteriormente contrastarlos con los datos cuantitativos provenientes de la aplicación de las escalas EBIPQ y ECIPQ a 140 estudiantes de las instituciones educativas participantes. Este orden analítico permite comprender cómo los relatos, las dinámicas familiares, los perfiles funcionales y los indicadores de funciones ejecutivas se reflejan y amplifican en las tendencias poblacionales sobre bullying y ciberbullying. De esta integración emergen patrones consistentes de convivencia escolar, vulnerabilidad socioemocional y manifestaciones de agresión, los cuales constituyen la base empírica para la fundamentación del modelo neuropsicopedagógico propuesto, previamente representado en el diagrama de Sankey y orientado a la mitigación de la violencia escolar desde una perspectiva comprensiva del fenómeno.

En una primera fase se presentan los resultados cualitativos derivados de las entrevistas a profundidad realizadas a los nueve sujetos clave, con el propósito de comprender las dinámicas relacionales, emocionales y familiares asociadas al bullying y al ciberbullying. Posteriormente, se presentan los resultados de la valoración neuropsicopedagógica aplicada a este mismo grupo, permitiendo caracterizar aspectos relacionados con la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y la funcionalidad familiar.

En una segunda fase se exponen los resultados cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de las escalas estandarizadas EBIPQ y ECIPQ a 140 estudiantes de las instituciones educativas participantes, con el fin de identificar los niveles y formas de manifestación del bullying y el ciberbullying en el contexto escolar estudiado.

Finalmente, los hallazgos cualitativos y cuantitativos fueron integrados mediante un proceso de triangulación analítica orientado a identificar convergencias, complementariedades y relaciones entre las variables estudiadas. Este procedimiento permitió comprender de manera integral las dinámicas asociadas al bullying y al ciberbullying, articulando las experiencias narradas por los sujetos clave, los perfiles neuropsicológicos identificados y los patrones observados en la muestra ampliada de estudiantes.

La integración de estos resultados constituyó el fundamento empírico para la fundamentación del modelo neuropsicopedagógico orientado a la mitigación del bullying y el ciberbullying, así como al fortalecimiento de la convivencia escolar y familiar. A partir de los hallazgos emergentes se definieron los ejes estratégicos del modelo, los cuales fueron posteriormente sometidos a evaluación mediante juicio de expertos, obteniendo elevados niveles de pertinencia teórica, coherencia interna y aplicabilidad educativa (CVI > .90).

En correspondencia con los objetivos de la investigación, el capítulo presenta los resultados organizados a partir de las categorías centrales emergentes, la caracterización neuropsicológica de los sujetos clave, el análisis descriptivo de los niveles de bullying y ciberbullying en la población estudiada, la comparación entre instituciones educativas y, finalmente, la integración de hallazgos que sustenta la propuesta del modelo neuropsicopedagógico.

Con el propósito de dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación, orientado a diagnosticar las dinámicas relacionales, emocionales y familiares implicadas en situaciones de bullying y ciberbullying desde la perspectiva de los actores clave involucrados, se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas a profundidad aplicadas a nueve participantes identificados en los roles de víctima, victimario y víctima-victimario.

El proceso de análisis permitió identificar categorías emergentes relacionadas con las formas de agresión, las experiencias de victimización, las respuestas emocionales, las dinámicas familiares y las necesidades de intervención percibidas por los participantes. Estos hallazgos ofrecen una comprensión contextualizada del fenómeno y constituyen el punto de partida para la posterior caracterización neuropsicopedagógica y la construcción del modelo propuesto.

Análisis global de las categorías emergentes

Tabla de co-ocurrencias | Tabla código-documento

	Entrevistas I.E.D. CODEBA 5 121	Entrevistas I.E.D. Obregón 3 42	Entrevistas I.E.D. Pestalozzi 4 39	Totales
Emociones asociadas 8 15	13	1,86	1,96	16,82
Fenómeno de estudio 1 5	5			5
Funcionalidad familiar 2 46	21	26,08	21,57	68,64
Manifestaciones del fenómeno 9 29	21	9,31	5,88	36,19
Modelo neuropedagógico 6 46	22	27,94	17,64	67,58
Roles del fenómeno 6 71	29	39,11	41,17	109,28
Tipo de espectador 3 28	15	5,59	19,61	40,19
Tipos de roles 4 65	23	39,11	41,17	103,28
Totales	149	149	149	447

Figura 1. **Matriz código-documento.**

Fuente. Elaboración propia

La matriz código–documento permitió identificar la frecuencia y relevancia de las categorías principales en las transcripciones (ver Figura 1). Las categorías con mayor densidad fueron roles del fenómeno (109,28), tipos de roles (103,28), modelo neuropsicopedagógico (67,58) y funcionalidad familiar (68,64), lo que evidencia que la comprensión del bullying y el ciberbullying trasciende la conducta agresiva observable y se estructura alrededor de las relaciones que los participantes establecen dentro del fenómeno. La elevada densidad de los roles sugiere que los actores no perciben la violencia escolar únicamente como un acto aislado de agresión, sino como una dinámica social compleja en la que víctimas, victimarios y espectadores interactúan y redefinen constantemente sus posiciones.

De igual manera, la relevancia alcanzada por la funcionalidad familiar indica que los participantes atribuyen un papel significativo al contexto familiar en la comprensión y afrontamiento de las situaciones de acoso. Las narrativas recogidas muestran que la comunicación, el acompañamiento emocional y las pautas de convivencia familiar son percibidas como factores que pueden favorecer o dificultar la regulación emocional y las respuestas frente a los conflictos escolares. Este hallazgo resulta especialmente relevante, dado que sitúa a la familia como un elemento transversal dentro de las dinámicas de violencia escolar identificadas.

Por otra parte, la coexistencia de categorías asociadas a manifestaciones del fenómeno, regulación emocional, empatía y roles de participación evidencia que el bullying y el ciberbullying se configuran como fenómenos multidimensionales, en los que convergen factores cognitivos, emocionales, familiares y sociales. Esta articulación entre categorías constituyó uno de los principales fundamentos para la construcción posterior del modelo neuropsicopedagógico, al poner de manifiesto la necesidad de abordar simultáneamente los procesos de mentalización, autorregulación y funcionalidad familiar como componentes centrales de la intervención.

Las categorías evidenciaron la presencia de tres núcleos interpretativos:

Manifestaciones del fenómeno

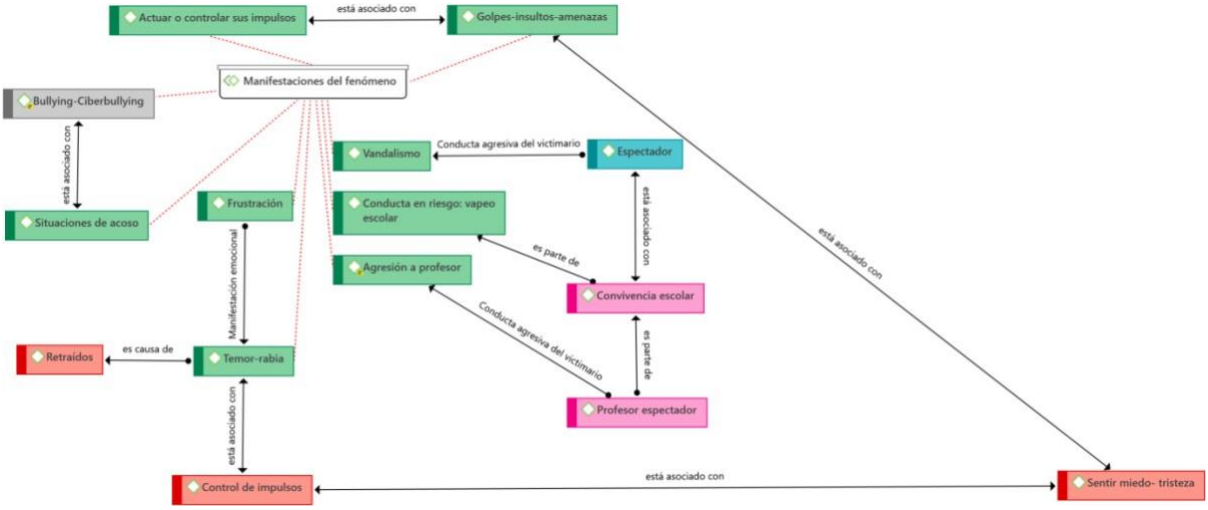


Figura 2. **Manifestaciones del fenómeno.**

Fuente. Elaboración propia

Los participantes describieron múltiples formas de agresión, incluyendo golpes, insultos, amenazas, vandalismo, conductas de intimidación, agresiones hacia profesores y situaciones de vapeo escolar como indicador de riesgo conductual. Estas manifestaciones se asociaron a emociones intensas como frustración, miedo, rabia y tristeza, las cuales se vinculan con dificultades en el control inhibitorio y la regulación emocional.

En los diagramas conceptuales (ver Figura 2), la categoría “golpes–insultos–amenazas” se conecta directamente con variables como control de impulsos, “temor–rabia” y “sentir miedo–tristeza”, lo cual refuerza que la conducta agresiva responde a procesos emocionales desbordados.

La configuración de estas relaciones sugiere que las manifestaciones de violencia escolar no pueden entenderse únicamente como comportamientos disruptivos o actos disciplinarios aislados. Por el contrario, los hallazgos evidencian la existencia de una interacción entre experiencias emocionales negativas, dificultades en la regulación conductual y respuestas agresivas que terminan afectando las dinámicas de convivencia escolar. La presencia simultánea de emociones asociadas al miedo, la rabia

y la frustración indica que tanto víctimas como agresores pueden experimentar procesos de malestar emocional que influyen en la forma en que interpretan y responden a las situaciones sociales, revelando la importancia de abordar los componentes emocionales y ejecutivos involucrados en el fenómeno.

Dinámicas relacionales: Roles del fenómeno y tipos de espectador

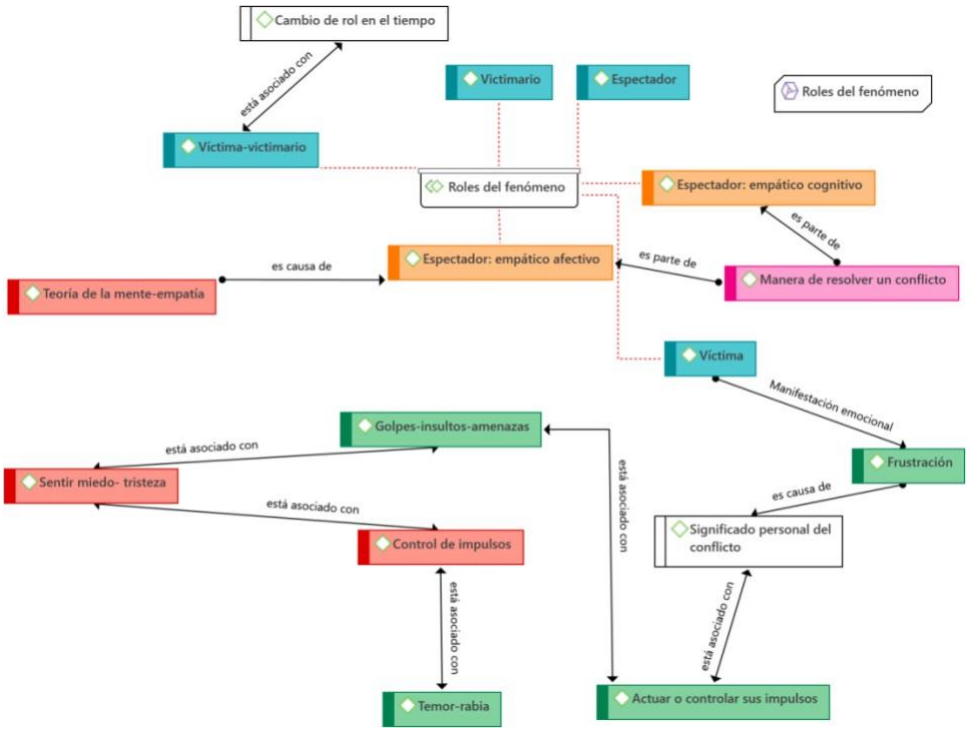


Figura 3. **Roles del fenómeno y tipos de espectador.**

Fuente. Elaboración propia

Los discursos evidencian la coexistencia de los roles tradicionales del modelo de Olweus (víctima, victimario, espectador), pero con matices emergentes:

- Espectador empático afectivo: reconoce el daño y experimenta afecto o compasión, pero no interviene.
- Espectador empático cognitivo: comprende intelectualmente la situación, pero no actúa por temor o presión grupal.

- Víctima–victimario: cambio de rol en el tiempo según el contexto, nivel de apoyo y dinámicas de grupo.

La emergencia de estos perfiles sugiere que la participación en situaciones de bullying y ciberbullying no se limita a categorías rígidas o mutuamente excluyentes. Por el contrario, los hallazgos muestran que los roles pueden adoptar características diferenciadas según los recursos emocionales, cognitivos y sociales de cada participante. Particularmente, la identificación de espectadores con distintos niveles de empatía evidencia que la comprensión del sufrimiento ajeno no garantiza necesariamente conductas de intervención, mientras que la presencia de perfiles víctima–victimario revela la naturaleza dinámica del fenómeno y la influencia que ejercen las relaciones grupales y contextuales sobre el comportamiento de los estudiantes. Estos resultados permiten comprender el bullying y el ciberbullying como procesos relacionales complejos, en los que los roles evolucionan y se transforman en función de las experiencias individuales y del entorno social en el que ocurren.

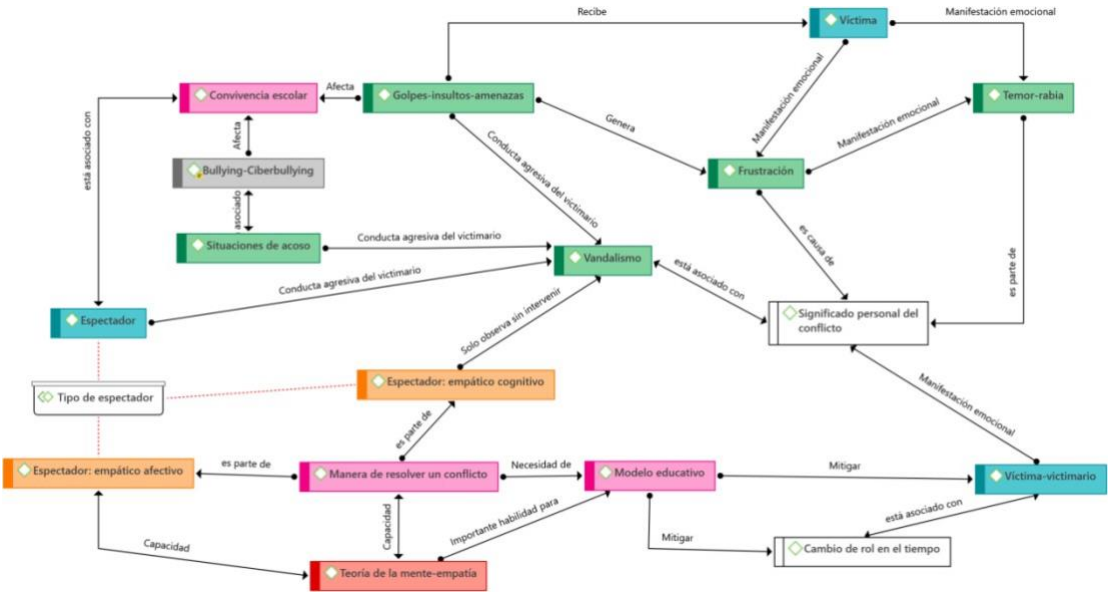


Figura 4. **Tipos de espectador.**

Fuente. Elaboración propia

Las relaciones entre estos roles muestran que el espectador constituye un actor determinante dentro de las dinámicas de bullying y ciberbullying, ya que puede reforzar la continuidad de las conductas agresivas mediante la inacción o contribuir a su interrupción a través de respuestas de apoyo y defensa hacia la víctima. Los hallazgos sugieren que la capacidad para reconocer estados emocionales ajenos no siempre se traduce en conductas prosociales, especialmente cuando intervienen factores como la presión grupal, el temor a represalias o la búsqueda de aceptación social. En este sentido, la comprensión de los procesos de mentalización y empatía adquiere un papel central para explicar la participación de los espectadores en el fenómeno.

Factores familiares y escolares asociados

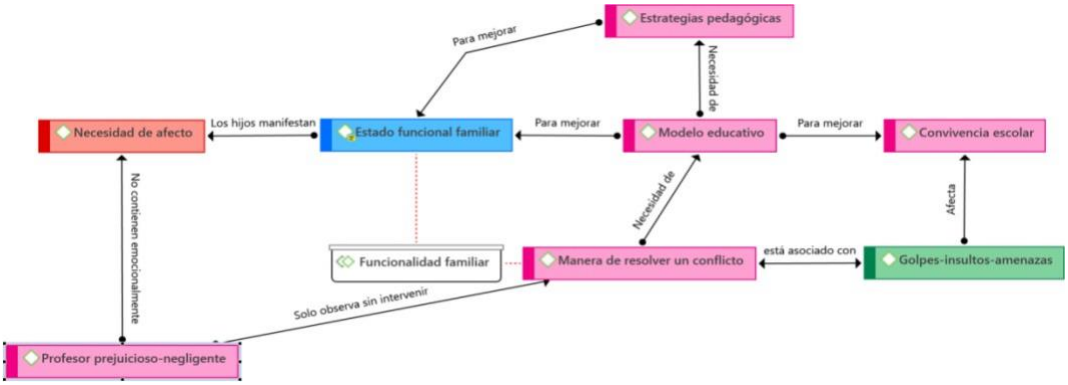


Figura 5. **Factores familiares y escolares asociados.**

Nota: Confirma que la dinámica familiar influye en la estabilidad emocional y conductual del estudiante.

Fuente. Elaboración propia

Los discursos revelaron un peso significativo de la funcionalidad familiar. Se identificaron elementos como:

- necesidad de afecto,
- negligencia docente o falta de acompañamiento,
- escasa supervisión parental,
- comunicación familiar disfuncional,
- modelos educativos poco efectivos.

La imagen 5 muestra que esta categoría se conecta con variables emocionales y conductuales, confirmando su carácter transversal.

La articulación de estos elementos sugiere que las experiencias de bullying y ciberbullying no se desarrollan de manera aislada dentro del contexto escolar, sino que se encuentran influenciadas por las dinámicas de interacción presentes en los diferentes entornos de socialización del adolescente. Las narrativas evidencian que las dificultades en la comunicación, el acompañamiento emocional y la supervisión familiar pueden limitar el desarrollo de estrategias adecuadas de afrontamiento y regulación emocional, incrementando la vulnerabilidad frente a situaciones de violencia escolar. Asimismo, los participantes destacaron la importancia del apoyo afectivo y de la presencia de adultos significativos como factores que favorecen la protección y la resolución de conflictos.

Estos hallazgos permiten comprender la funcionalidad familiar como un factor transversal que interactúa con los componentes emocionales, cognitivos y relacionales identificados en el estudio, evidenciando que la comprensión del fenómeno requiere considerar simultáneamente las influencias provenientes de la familia, la escuela y el grupo de pares.

Análisis comparativo por institución

A continuación se presentan los resultados diferenciados por institución educativa, organizados según la densidad de citas y las relaciones emergentes entre categorías.

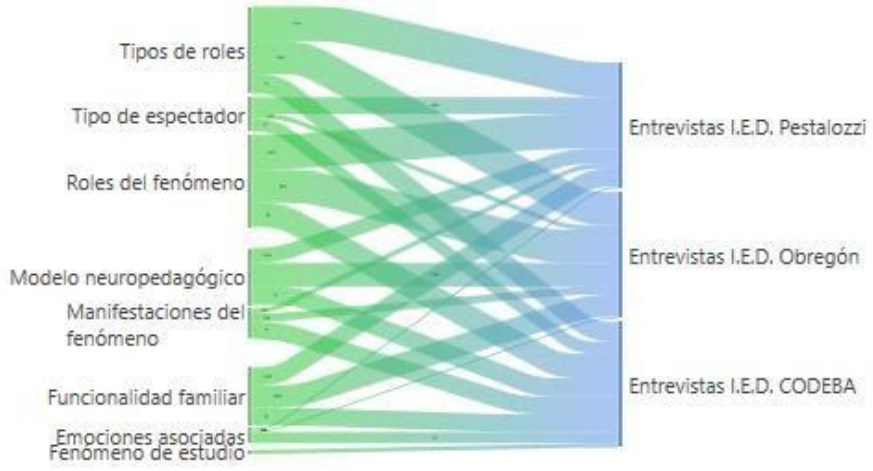


Figura 6. **Diagrama de Sankey general de categorías–institución.**

Nota: El flujo muestra cómo las categorías se distribuyen en cada institución. CODEBA concentra roles del fenómeno; Obregón, funcionalidad familiar; Pestalozzi, tipos de roles y espectador.

Fuente. Elaboración propia

I.E.D. CODEBA

CODEBA presentó la mayor concentración de citas relacionadas con Roles del fenómeno (29) y Tipos de roles (23). La estructura de relaciones evidenció una alta presencia de perfiles asociados al victimario y al espectador pasivo, acompañados de manifestaciones frecuentes de agresión verbal y física. Asimismo, las narrativas estuvieron marcadas por emociones como temor, rabia y frustración, las cuales aparecieron vinculadas a situaciones recurrentes de conflicto y violencia escolar.

Un aspecto particularmente relevante fue la percepción de algunos participantes respecto a la escasa intervención de figuras adultas ante determinadas situaciones de agresión, lo que favorecía la normalización de estas conductas dentro de la dinámica escolar. Esta situación se acompañó de referencias a dificultades en la comunicación y el acompañamiento familiar, elementos que los participantes asociaron con problemas en el manejo emocional y la resolución de conflictos.

En conjunto, los hallazgos sugieren que las dinámicas observadas en CODEBA se encuentran influenciadas por la interacción entre factores emocionales, conductuales y contextuales. La coexistencia de conductas agresivas, respuestas emocionales intensas y escasas estrategias de afrontamiento evidencia la importancia de fortalecer procesos relacionados con la autorregulación, el control inhibitorio y la toma de decisiones, aspectos estrechamente vinculados con el funcionamiento ejecutivo y la convivencia escolar.

I.E.D. Obregón

Aunque presenta un menor número de citas totales, Obregón concentra una mayor proporción de referencias en las categorías Funcionalidad familiar (26,08%) y Modelo neuropsicopedagógico (27,94%). Los resultados evidenciaron una mayor incidencia del perfil víctima–victimario, asociado principalmente a dinámicas de presión grupal y cambios de rol dentro de las interacciones escolares. Asimismo, se observó una estrecha relación entre las manifestaciones de agresión y las dificultades percibidas en el contexto familiar, acompañadas de limitaciones para la resolución de conflictos mediante estrategias reflexivas y de negociación. En diversos relatos predominaron respuestas impulsivas y emocionalmente reactivas, así como referencias a episodios de agresión dirigidos hacia figuras de autoridad escolar.

Los hallazgos sugieren que, en esta institución, la violencia escolar se encuentra vinculada a procesos relacionales que trascienden el espacio educativo y se articulan con experiencias familiares, emocionales y sociales. La presencia recurrente de perfiles víctima–victimario evidencia la naturaleza dinámica del fenómeno, mientras que las dificultades para la resolución constructiva de conflictos indican la necesidad de fortalecer recursos de regulación emocional, comunicación y apoyo sociofamiliar. En conjunto, estos resultados resaltan la importancia de considerar las dinámicas familiares como un elemento relevante en la comprensión de las conductas de agresión y victimización observadas en el contexto escolar.

I.E.D. Pestalozzi

Pestalozzi se caracterizó por presentar la mayor diversidad de categorías codificadas, lo que evidencia una mayor complejidad en las dinámicas asociadas al fenómeno de bullying y ciberbullying. Entre los hallazgos más relevantes se identificó una alta presencia del espectador, tanto en su modalidad empática afectiva como empática cognitiva, así como la mayor concentración de referencias relacionadas con los tipos de roles (41,17%). Los discursos reflejaron un contexto de convivencia marcado por el temor a represalias, situación que limitaba la intervención de los estudiantes frente a los episodios de agresión observados. Asimismo, se identificaron emociones recurrentes de miedo y tristeza en aquellos participantes expuestos de manera prolongada a situaciones de acoso, lo que evidencia el impacto emocional que estas experiencias generan sobre el bienestar psicológico y las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar.

Los hallazgos sugieren que los estudiantes poseen una adecuada capacidad para reconocer las situaciones de bullying y ciberbullying, así como para identificar las emociones y consecuencias asociadas a estas conductas. Sin embargo, dicho reconocimiento no siempre se traduce en acciones de apoyo o intervención, debido a factores como el temor al rechazo, las represalias grupales o la normalización de determinadas conductas agresivas. Esta discrepancia entre la comprensión de la situación y la conducta observada pone de manifiesto la importancia de fortalecer procesos relacionados con la empatía, la toma de perspectiva, el juicio social y la capacidad de actuación prosocial frente a situaciones de violencia escolar.

En conjunto, los resultados obtenidos en esta institución evidencian que el papel del espectador constituye un elemento central en la dinámica del fenómeno, al actuar como un factor que puede contribuir tanto al mantenimiento como a la interrupción de las conductas de acoso, dependiendo de los recursos emocionales, cognitivos y sociales disponibles para afrontar dichas situaciones.

Roles del fenómeno

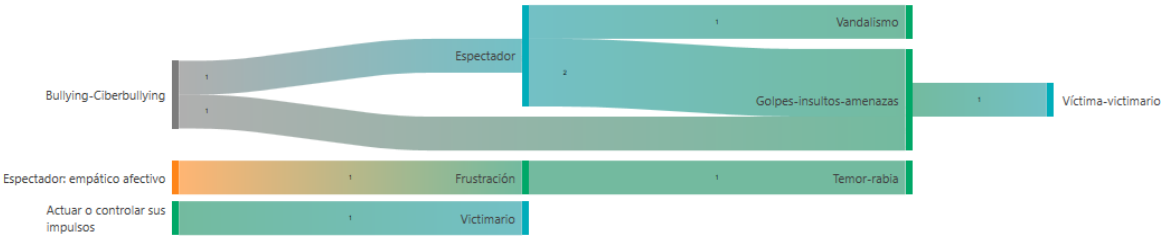


Figura 7. **Roles del fenómeno.**

Nota: Evidencia la coexistencia y el cambio entre roles, destacando el papel central del espectador como agente potencial de intervención.

Fuente. Elaboración propia

- Las conductas de golpes–insultos–amenazas y vandalismo se vinculan principalmente con el rol de victimario.
- El espectador aparece conectado tanto a conductas agresivas como a reacciones emocionales (frustración, temor–rabia).
- La categoría víctima–victimario refleja interacciones complejas donde el estudiante participa de ambos lados del fenómeno.

En conjunto, estas relaciones evidencian que los roles asociados al bullying y al ciberbullying no operan como categorías rígidas o estáticas, sino como posiciones dinámicas que pueden modificarse en función de las experiencias individuales, las interacciones grupales y las condiciones contextuales. La presencia recurrente del perfil víctima–victimario sugiere que algunos estudiantes transitan entre ambos roles dependiendo de las circunstancias y de los recursos personales disponibles para afrontar los conflictos.

Asimismo, la ubicación central del espectador dentro de la red de relaciones pone de manifiesto su influencia en el mantenimiento o la interrupción de las conductas de agresión. Aunque los espectadores suelen reconocer el daño ocasionado a las

víctimas, las emociones asociadas al miedo, la frustración o la presión grupal pueden limitar su capacidad de intervención. Este hallazgo permite comprender que la violencia escolar constituye un fenómeno relacional en el que participan simultáneamente víctimas, agresores y observadores, configurando una dinámica social compleja que trasciende la visión tradicional centrada exclusivamente en el agresor y la víctima.

Manifestaciones del fenómeno

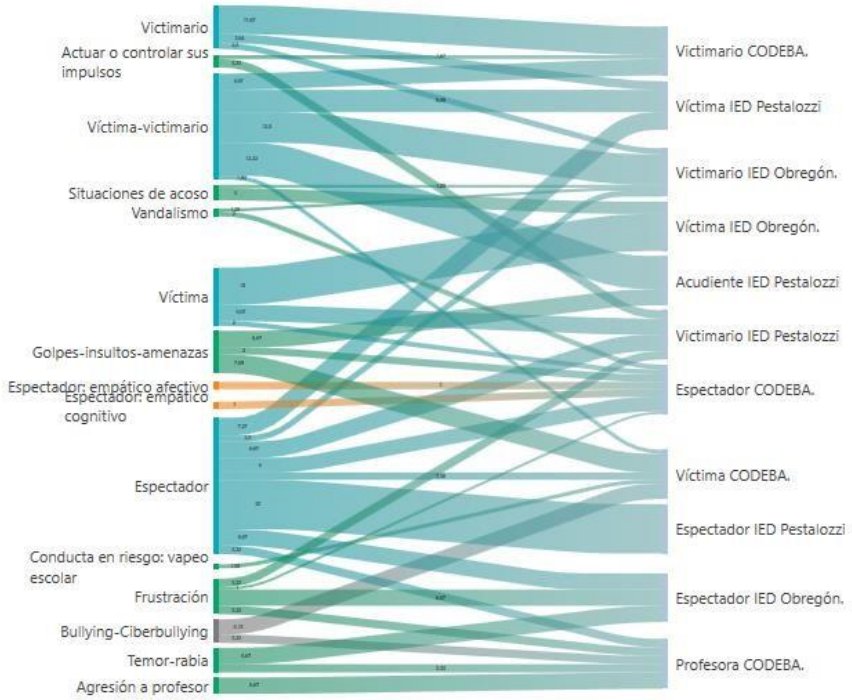


Figura 8. **Manifestaciones del fenómeno.**

Nota: representa la asociación entre agresiones, control de impulsos y emociones negativas, explicando la escalada del conflicto escolar.

Fuente. Elaboración propia

- Las manifestaciones del acoso escolar aparecen distribuidas en los tres colegios, mostrando transversalidad del fenómeno.

- El rol victimario es el que más conexiones recibe, asociado a impulsividad, agresiones y estados emocionales.
- El espectador, en sus diferentes variantes, es un actor presente en todos los colegios, mostrando su papel clave en la dinámica del acoso.

La presencia de estas categorías en las tres instituciones educativas sugiere que, aunque existen diferencias contextuales entre los colegios participantes, las dinámicas fundamentales del bullying y el ciberbullying mantienen patrones comunes de interacción. En particular, la centralidad del rol victimario evidencia la estrecha relación entre las conductas agresivas, la regulación emocional y el control de impulsos, mientras que la presencia constante de los espectadores confirma que el fenómeno se sostiene dentro de una estructura grupal y no únicamente a partir de la interacción entre víctima y agresor.

Asimismo, la distribución de las manifestaciones de violencia escolar en los distintos contextos educativos indica que el bullying y el ciberbullying constituyen problemáticas transversales que trascienden las características específicas de cada institución. Este hallazgo refuerza la necesidad de comprender el fenómeno desde una perspectiva integradora que considere simultáneamente los factores individuales, familiares, escolares y relacionales que intervienen en su desarrollo y mantenimiento.

Construcción del Modelo Neuropsicopedagógico: aportes de los sujetos clave para consolidar el Modelo Neuropsicopedagógico

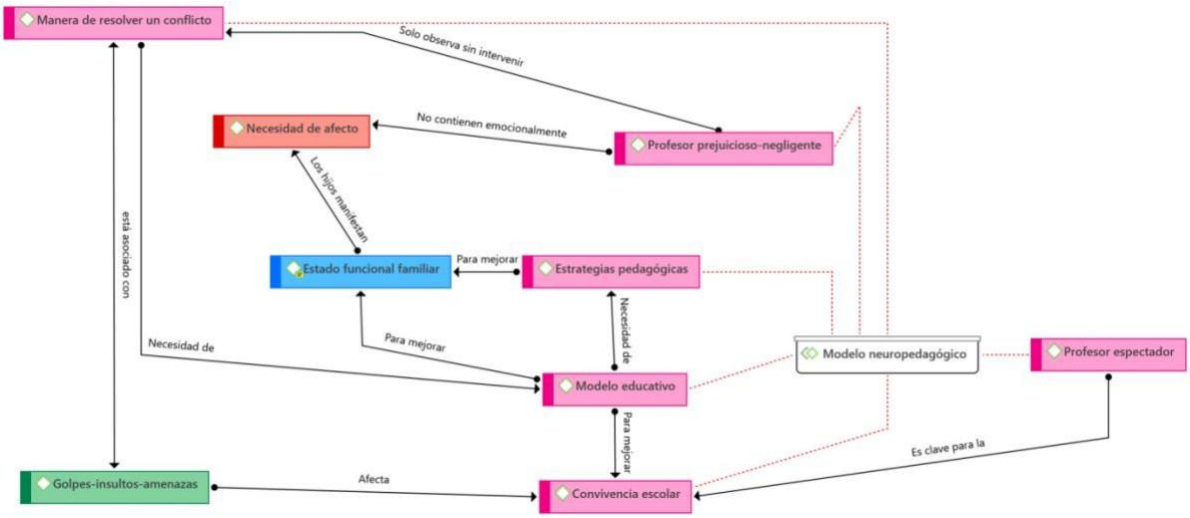


Figura 9. **Construcción del modelo neuropsicopedagógico.**

Nota: Integra hallazgos empíricos vinculados con Teoría de la Mente, Funciones Ejecutivas y Funcionalidad Familiar.

Fuente. Elaboración propia

En esta fase del análisis cualitativo, correspondiente al tercer momento de la entrevista, se exploraron específicamente las percepciones, expectativas y necesidades que los participantes identificaron en torno a la implementación de un modelo neuropsicopedagógico como alternativa para mitigar la violencia y mejorar la convivencia escolar. A diferencia de los momentos iniciales —en los cuales se abordaron las manifestaciones del acoso escolar, los estados emocionales implicados y la funcionalidad familiar—, esta sección fue diseñada metodológicamente para integrar dichos hallazgos y orientar la conversación hacia posibles rutas de intervención educativa fundamentadas en procesos neurocognitivos y socioemocionales.

Los discursos analizados muestran que los sujetos reconocen la necesidad de fortalecer el rol docente, particularmente en su capacidad para actuar como profesor espectador activo, capaz de intervenir, contener emocionalmente y aplicar estrategias pedagógicas basadas en empatía, regulación emocional y manejo de conflictos.

Asimismo, se evidencia la percepción de que el estado funcional familiar y las estrategias educativas actuales requieren una reorientación que permita articularlas con principios del modelo, especialmente en torno a la teoría de la mente, control de impulsos, regulación afectiva y resolución de conflictos.

Finalmente, las relaciones codificadas en la red semántica revelan que los participantes vinculan este modelo con mejoras potenciales en la convivencia escolar, la gestión emocional, la respuesta docente y la reducción de conductas agresivas, lo cual respalda su validez conceptual y la pertinencia de continuar con su validación por jueces expertos, ya realizada como parte del proceso metodológico del estudio.

Los hallazgos derivados de las entrevistas permitieron construir un modelo articulado en tres componentes:

1. Teoría de la Mente (ToM): Orienta el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales para que los espectadores y agresores puedan comprender estados mentales propios y ajenos.
2. Funciones Ejecutivas (FE): Promueven el control inhibitorio, la regulación emocional y la planificación conductual, esenciales para mitigar la reacción impulsiva que caracteriza el bullying.
3. Funcionalidad Familiar (FF): Incorpora acciones para fortalecer el vínculo afectivo, la comunicación y la supervisión.

Integración multimétodo de resultados: convergencia de evidencias cualitativas, cuantitativas y neuropsicológicas

Con el propósito de dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, orientado a caracterizar las variables de empatía afectiva, teoría de la mente, funciones ejecutivas y los niveles de bullying y ciberbullying en los actores clave involucrados, se procedió a la integración de los hallazgos cualitativos, cuantitativos y neuropsicológicos. Tras el análisis cualitativo, en el que emergieron patrones de agresión escolar, dinámicas familiares y necesidades de intervención que dieron origen al diagrama de Sankey y al modelo neuropsicopedagógico, se desarrolló

la caracterización individual de los nueve sujetos clave mediante la aplicación de instrumentos psicométricos y pruebas neuropsicológicas.

Para ello se utilizaron medidas de agresión (EBIPQ y ECIPQ), funcionalidad familiar (APGAR), indicadores clínicos y de desajuste conductual (BASC-3), así como pruebas neuropsicológicas de funciones ejecutivas (Wisconsin para flexibilidad cognitiva y Stroop para control inhibitorio) y de Teoría de la Mente (Faux Pas, orientada a evaluar la capacidad de inferir estados mentales ajenos, la empatía cognitiva y la detección de transgresiones sociales inintencionales).

Este enfoque multimétodo permitió precisar cómo los patrones observados en las entrevistas se expresan en el funcionamiento cognitivo, emocional, conductual y familiar de cada participante. A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones que sustentan la caracterización neuropsicopedagógica de los actores clave involucrados en situaciones de bullying y ciberbullying.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sujetos claves

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
IED	1	3	2.00	0.86
Curso	6	10	7.33	2.00
Rol	1	3	2.00	0.86
Edad	11	17	13.44	2.12
ESE	1	5	3.00	1.32
EBIPQ	4	16	11.78	4.52
ECIPQ	0	8	2.78	3.34
APGAR (estudiante)	11	20	17.56	3.32
BASC-3	44	65	54.33	8.91
Wisconsin	15	80	43.78	24.25
Stroop	15	49	29.11	10.20
Faux Pas	12	19	15.78	2.77
Acudiente (tipo)	1	3	1.33	0.70
APGAR (acudiente)	7	20	15.44	4.61
N			9	

Nota. Rol (roles) 1 = víctima; 2 = víctima–victimario; 3 = victimario. ESE: Estrato Socioeconómico. EBIPQ y ECIPQ evalúan bullying y ciberbullying respectivamente. Wisconsin y Stroop evalúan funciones ejecutivas y Faux Pas cognición social. BASC-3 evalúa indicadores clínicos y adaptativos de la conducta.

Los nueve sujetos clave evaluados pertenecen a tres instituciones (IED 1, 2 y 3), distribuidos equitativamente (33,3% cada una), con edades entre 11 y 17 años (M = 13,44; DE = 2,12) y mayor presencia de curso sexto (66,7%). En cuanto al rol dentro del fenómeno de bullying, se observa también una distribución proporcional entre víctimas (33,3%), victimarios (33,3%) y víctimas–victimarios (33,3%), lo que refleja la heterogeneidad de perfiles identificados previamente en las entrevistas.

En el plano conductual, los puntajes del EBIPQ (M = 11,78; DE = 4,52) muestran niveles moderados de exposición a dinámicas de agresión escolar, mientras que el ECIPQ (M = 2,78; DE = 3,34) presenta una menor presencia de conductas asociadas al ciberbullying, con un 44,4% de los participantes reportando puntaje cero, lo que sugiere baja participación digital en dinámicas agresivas.

Respecto al contexto familiar, el APGAR aplicado a los estudiantes muestra valores altos (M = 17,56; DE = 3,32), con el 55,6% alcanzando puntajes de funcionamiento altamente satisfactorio (20 puntos). De manera complementaria, el APGAR aplicado a los acudientes confirma esta tendencia (M = 15,44; DE = 4,61), indicando percepción familiar mayormente positiva aunque con casos puntuales de disfunción leve.

En términos de ajuste emocional y conductual, los puntajes BASC-3 se ubicaron entre 44 y 65 (M = 54,33; DE = 8,91). Los resultados muestran variabilidad entre indicadores clínicos, con casos que alcanzan puntuaciones elevadas (≥ 60) en dimensiones como manía, control emocional y búsqueda de sensaciones, consistentes con los desajustes emocionales y sociales relatados en la fase cualitativa.

En las funciones ejecutivas, se observa amplia dispersión en el desempeño cognitivo:

- Wisconsin (flexibilidad cognitiva): M = 43,78; DE = 24,25, con rangos desde desempeño muy bajo (15) hasta niveles altos (80), indicando fuerte heterogeneidad en la capacidad de cambio de criterio.
- Stroop (inhibición y control atencional): M = 29,11; DE = 10,20, también con amplitud significativa (15–49), lo cual sugiere diferencias marcadas en la regulación de impulsos y el manejo de interferencias.

- Faux Pas (Teoría de la Mente avanzada): M = 15,78; DE = 2,77, sin casos extremos, pero con variación moderada en la comprensión emocional y social.

Finalmente, el análisis de correlaciones revela asociaciones relevantes para la interpretación del fenómeno. El APGAR del estudiante correlaciona positivamente con la IED ($\rho = .751$, $p < .05$) y con el Stroop ($\rho = .743$, $p < .05$), lo que sugiere que un mayor funcionamiento familiar percibido se asocia a mejor control inhibitorio. Asimismo, el rol presenta correlación negativa moderada con el BASC-3 ($\rho = –.688$, $p < .05$), indicando que los estudiantes involucrados en múltiples roles muestran mayor probabilidad de presentar indicadores clínicos elevados. El rendimiento en Wisconsin también se asocia inversamente con la IED ($\rho = –.685$, $p < .05$), lo cual podría reflejar diferencias institucionales en los apoyos pedagógicos y emocionales disponibles.

Tabla 7. Correlaciones de variables de los sujetos claves

Variables	Rho	Significación	Interpretación breve
IED – APGAR niño	0.75*	p = .02	A mayor funcionalidad familiar, mejor posición dentro del sistema escolar (o menor vulnerabilidad dentro de la IED).
IED – STROOP	–0.68*	p = .04	Mayor puntuación en la institución educativa se asocia con peor control inhibitorio.
CURSO – EDAD	0.85 **	p = .00	Relación natural: a mayor edad, mayor grado escolar.
ROL – BASC-3	–0.68*	p = .04	Roles más activos de violencia (víctima/victimario) se relacionan con más indicadores clínicos.
ESE – ECIPQ	0.79*	p = .01	Mejor condición socioeconómica se asocia con mayor participación en ciberagresión o cibervictimización.
APGAR niño –STROOP	0.74*	p = .02	Mejor funcionalidad familiar se relaciona con mejor control inhibitorio.
STROOP – FAUX PAS	0.74*	p = .02	Mayor control inhibitorio se asocia con mejor desempeño en teoría de la mente.
WISCONSIN – IED	–0.68*	p = .04	Mayor flexibilidad cognitiva se observa en estudiantes con mayor vulnerabilidad escolar (según categoría IED).
ECIPQ – ESE	0.79*	p = .011	A mayor nivel socioeconómico, mayor exposición o participación en ciberbullying.

Nota. ρ = coeficiente de Spearman. *p < .05; **p < .01. Rol (roles) 1 = víctima; 2 = víctima–victimario; 3 = victimario. ESE: Estrato Socioeconómico. EBIPQ y ECIPQ evalúan bullying y ciberbullying respectivamente. Wisconsin y Stroop evalúan funciones ejecutivas y Faux Pas cognición social. BASC-3 evalúa indicadores clínicos y adaptativos de la conducta.

Las correlaciones significativas obtenidas en los sujetos clave evidenciaron asociaciones entre variables familiares, neuropsicológicas, conductuales y contextuales, en concordancia con los hallazgos cualitativos. En primer lugar, la funcionalidad familiar evaluada mediante el APGAR infantil mostró una asociación positiva con la categoría de la institución educativa (ρ = .751; p = .020) y con el desempeño en la prueba Stroop (ρ = .743; p = .022). Estos resultados indican que, dentro de la muestra analizada, mayores niveles de funcionalidad familiar se relacionaron con un mejor control inhibitorio y con las características de la institución educativa definidas por la codificación empleada en el estudio.

De igual forma, se encontró una correlación positiva entre el desempeño en la prueba Stroop y la prueba Faux Pas (ρ = .743; p = .022), lo que sugiere que un mejor control inhibitorio se asocia con un mejor desempeño en tareas relacionadas con la teoría de la mente, particularmente en la comprensión de estados mentales y situaciones sociales complejas. En contraste, la relación entre el rol desempeñado dentro del fenómeno y los indicadores conductuales del BASC-3 fue negativa (ρ = –.688; p = .040). Este resultado evidencia una asociación inversa entre ambas variables de acuerdo con la codificación establecida, por lo que su interpretación debe realizarse considerando el orden de las categorías asignadas al rol y no únicamente el signo de la correlación.

Asimismo, la correlación negativa observada entre la institución educativa y el desempeño en la prueba Wisconsin (ρ = –.685; p = .040) indica una asociación inversa entre ambas variables, evidenciando diferencias en la flexibilidad cognitiva según la categoría institucional considerada en el estudio. Dada la naturaleza exploratoria del análisis y el reducido número de sujetos clave, este hallazgo debe interpretarse con cautela y como un patrón de asociación que requiere futuras investigaciones con muestras más amplias.

Finalmente, el nivel socioeconómico mostró una asociación positiva con los puntajes del ECIPQ ($\rho = .791$; $p = .011$), indicando que, en esta muestra, mayores niveles socioeconómicos se relacionaron con una mayor participación o exposición a dinámicas de ciberbullying, posiblemente favorecida por un mayor acceso y uso de dispositivos tecnológicos y plataformas digitales.

En conjunto, estos resultados respaldan la naturaleza multidimensional del bullying y el ciberbullying, al evidenciar asociaciones entre variables familiares, neuropsicológicas, conductuales y contextuales. En consecuencia, los hallazgos fortalecen la inclusión de la funcionalidad familiar, las funciones ejecutivas y la teoría de la mente como ejes estructurales del modelo neuropsicopedagógico propuesto, reconociendo que estas asociaciones corresponden a un análisis exploratorio realizado en los sujetos clave y complementan la evidencia obtenida mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de la investigación.

Con el propósito de dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, orientado a identificar los niveles de bullying y ciberbullying presentes en estudiantes de básica secundaria y analizar su articulación con la convivencia escolar y familiar, se desarrolló la fase cuantitativa del estudio con la participación de 140 estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas seleccionadas.

Esta fase permitió contrastar y ampliar los hallazgos obtenidos previamente con los sujetos clave, proporcionando una visión más amplia de la magnitud y distribución del fenómeno en el contexto escolar. Para ello, se aplicaron las escalas EBIPQ y ECIPQ, junto con la caracterización sociodemográfica y los indicadores generales del contexto educativo, permitiendo estimar la prevalencia del bullying y el ciberbullying, la distribución de los roles de participación y los niveles de afectación reportados por los estudiantes.

Los datos descriptivos y las frecuencias obtenidas constituyen una base empírica relevante para comprender la incidencia de estas formas de violencia en la

convivencia escolar y familiar, así como para sustentar la pertinencia de las estrategias contempladas en el modelo neuropsicopedagógico propuesto. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a datos descriptivos y las frecuencias obtenidas proporcionando una base empírica robusta para evaluar la pertinencia del modelo neuropsicopedagógico en la población donde se encontraban inmersos los sujetos claves como se observa en la tabla 8.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos escala de bullying EBIPQ

Estadísticos descriptivos				
	Mín	Máx	Med	D.E
ID	1	140	70,50	40,55
Género	1	3	1,51	0,55
Rol	1	4	2,15	1,00
Edad	11	19	14,29	2,09
IED	1	11	2,53	1,35
CURSO	6	10	8,20	1,82
ESE	1	5	2,41	1,06
EBIPQ1	0	4	0,79	1,08
EBIPQ2	0	4	1,39	1,35
EBIPQ3	0	4	1,44	1,23
EBIPQ4	0	4	0,36	0,86
EBIPQ5	0	4	0,95	1,09
EBIPQ6	0	4	0,86	1,14
EBIPQ7	0	4	1,15	1,25
EBIPQ8	0	4	0,59	0,88
EBIPQ9	0	4	0,99	1,11
EBIPQ10	0	4	0,52	0,98
EBIPQ11	0	4	0,11	0,49
EBIPQ12	0	4	0,19	0,54
EBIPQ13	0	4	0,33	0,74
EBIPQ14	0	4	0,33	0,78
N			140	

Nota. Rol (roles) 1 = víctima; 2 = víctima–victimario; 3 = victimario. ESE: Estrato Socioeconómico. EBIPQ y ECIPQ evalúan bullying y ciberbullying respectivamente. Ausencia del fenómeno (frecuencia de respuesta opción 0 = no). Presencia de violencia escolar (frecuencia respuesta opción 1), baja

intensidad de acoso escolar (frecuencia de respuesta opción 2), media intensidad de acoso escolar (frecuencia de respuesta opción 3). Alta intensidad de acoso escolar (frecuencia de respuesta opción 4)

A partir de la aplicación del EBIPQ a 140 estudiantes de 11 a 19 años pertenecientes a cuatro instituciones educativas, se obtuvieron los estadísticos descriptivos iniciales que permiten caracterizar la muestra y establecer los niveles de presencia e intensidad del fenómeno de acoso escolar.

Características sociodemográficas

La fase cuantitativa estuvo conformada por 140 estudiantes de básica secundaria distribuidos en cuatro instituciones educativas. La mayor participación correspondió a la IED CODEBA con 43 estudiantes (30,7%), seguida de la IED Obregón con 34 estudiantes (24,3%), la IED Pestalozzi con 33 estudiantes (23,6%) y la institución BASIBOL con 30 estudiantes (21,4%). Esta distribución permitió contar con una representación equilibrada de los diferentes contextos escolares incluidos en el estudio. Es importante señalar que BASIBOL participó exclusivamente en la fase cuantitativa, mientras que la selección de sujetos clave para las entrevistas en profundidad correspondió a las instituciones CODEBA, Pestalozzi y José Antonio Galán Obregón, de acuerdo con los criterios de muestreo teórico-intencional establecidos para el componente cualitativo.

La muestra estuvo conformada principalmente por estudiantes de género masculino (51,4%), seguidos por el género femenino (45,7%) y un pequeño grupo que se identificó en otra categoría (2,9%). La edad promedio fue de 14,29 años (DT = 2,09), concentrándose mayoritariamente entre los 12 y 16 años, lo cual corresponde a la etapa de básica secundaria, momento crítico para la emergencia del bullying y el ciberbullying.

En relación con la institución educativa (IED), la distribución fue homogénea en los cuatro establecimientos principales, representando cada uno cerca del 26% de la muestra. La mayoría de los estudiantes cursaba grados entre 6º y 10º, con mayor representación en 10° (42,1%).

Los niveles de estratificación socioeconómica reportados muestran predominancia de estratos 1 a 3 (82,9%), lo que es consistente con el contexto local.

Distribución de roles del fenómeno

Tabla 9. Los roles derivados del EBIPQ

Rol	%
Víctima (1–7 predominantes)	35,7%
Victimario (8–14 predominantes)	21,4%
Víctima–victimario (perfiles mixtos)	35,0%
Espectador	7,9%

Fuente. Elaboración propia

La media general del rol es 2,15 (DT = 1,00), lo que indica que la tendencia central se ubica entre los perfiles mixtos y la victimización directa. Esta distribución confirma que el fenómeno no es unidireccional, sino que circula entre roles que pueden cambiar en el tiempo, tal como lo anticipaban los hallazgos cualitativos de los nueve sujetos clave.

Los ítems del EBIPQ presentan medias que oscilan entre 0,11 y 1,44, lo que indica un nivel bajo a moderado de frecuencia, pero distribuido de manera desigual entre subescalas:

Subescala de Victimización (Ítems 1–7)

- Medias más elevadas:
  - EBIPQ3 (1,44)
  - EBIPQ2 (1,39)
  - EBIPQ7 (1,15)
- Medias bajas:
  - EBIPQ4 (0,36)

Estos resultados indican que los estudiantes reportan ser más frecuentemente víctimas de insultos, rumores y exclusión sutil, mientras que las agresiones físicas directas tienen menor presencia.

Subescala de Agresión o Victimario (Ítems 8–14)

- Medias predominantes entre 0,33 y 0,99.
- Ítems más relevantes:
    - EBIPQ9 (0,99)
    - EBIPQ8 (0,59)

Es decir, la agresión ejercida existe, pero en niveles bajos a moderados, lo cual se articula con el hallazgo cualitativo: los estudiantes suelen ejercer agresiones relacionales e indirectas más que violencia física abierta.

Los datos cuantitativos revelan un panorama coherente con lo hallado en las entrevistas: la coexistencia de roles —con un 35% de estudiantes en perfil víctima-victimario— evidencia la dinámica fluctuante de la agresión escolar, modulada por factores como el apoyo familiar, la convivencia y la regulación emocional. Además, el predominio de formas verbales y relacionales sobre la agresión física confirma patrones cualitativos asociados a insultos, amenazas, rechazo y espectación pasiva.

En conjunto, la concentración de respuestas en niveles de presencia y baja intensidad señala un escenario de violencia escolar naturalizada más que extrema, subrayando la urgencia de intervenciones preventivas y formativas, como el modelo neuropsicopedagógico propuesto. Tras caracterizar el fenómeno del bullying presencial y sus dinámicas relacionales dentro de las instituciones educativas participantes, se procedió a analizar la dimensión digital del problema mediante la aplicación del ECIPQ a los 140 estudiantes evaluados. Esta segunda fase cuantitativa complementa los hallazgos previos al permitir identificar cómo las mismas lógicas de agresión, victimización y coexistencia de roles se trasladan —y en algunos casos se intensifican— en los entornos virtuales.

La inclusión del ciberbullying resulta fundamental dentro del proceso de validación del modelo neuropsicopedagógico, dado que las entrevistas a los sujetos

claves ya habían anticipado que las interacciones digitales amplifican la exposición al daño, modifican los patrones de participación en el fenómeno y demandan un abordaje integral que contemple funciones ejecutivas, regulación emocional y apoyo familiar.

A partir de ello, se presentan a continuación los descriptivos generales y la distribución porcentual por roles, sexo y características sociodemográficas, con el fin de establecer una línea de base sólida que dialogue con lo cualitativo y sustente la pertinencia del modelo.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos Escala de Ciberbullying ECIPQ

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
ID	1	140	70,50	40,55
Sexo	1	3	1,51	0,54
Rol	1	4	2,41	0,89
Edad	11	18	14,18	1,99
IED	1	4	2,36	1,13
Curso	6	99	10,40	13,22
ESE	1	5	2,41	1,08
ECIPQ1	0	4	0,70	1,00
ECIPQ2	0	4	0,50	0,84
ECIPQ3	0	3	0,22	0,53
ECIPQ4	0	1	0,14	0,34
ECIPQ5	0	3	0,18	0,45
ECIPQ6	0	3	0,14	0,40
ECIPQ7	0	2	0,12	0,36
ECIPQ8	0	3	0,14	0,41
ECIPQ9	0	3	0,14	0,41
ECIPQ10	0	4	0,37	0,63
ECIPQ11	0	4	0,39	0,67
ECIPQ12	0	4	0,49	0,80
ECIPQ13	0	3	0,34	0,63
ECIPQ14	0	4	0,12	0,44
ECIPQ15	0	3	0,10	0,36
ECIPQ16	0	1	0,05	0,21
ECIPQ17	0	2	0,11	0,35
ECIPQ18	0	1	0,06	0,24
ECIPQ19	0	4	0,10	0,42
ECIPQ20	0	2	0,08	0,34
ECIPQ21	0	2	0,23	0,47
ECIPQ22	0	1	0,10	0,30
N			140	

Nota. Rol (roles) 1 = víctima; 2 = víctima–victimario; 3 = victimario. ESE: Estrato Socioeconómico. N = número de casos. ECIPQ son escalas sumativas de respuesta ordinal (0 = ausencia; 1 = presencia; 2 = baja intensidad; 3 = media intensidad; 4 = alta intensidad). Roles codificados: 1 = Víctima; 2 = Victimario; 3 = Espectador; 4 = Víctima–Victimario.

Los resultados del ECIPQ aplicados a los 140 estudiantes muestran niveles globales bajos de ciberagresión y cibervictimización, tal como evidencian las medias de cada ítem, que oscilan entre 0,05 y 0,70 en una escala de 0 a 4. Esto indica que, aunque el fenómeno está presente, su intensidad general es reducida y se manifiesta principalmente a través de comportamientos ocasionales (presencia baja) más que como agresiones sistemáticas o de alta gravedad.

En términos de roles, el 42,9% de los estudiantes se ubica en la categoría de espectador, seguido por el 29,3% en el rol víctima–victimario, lo cual coincide con la tendencia observada en el bullying presencial y confirma la coexistencia dinámica de roles dentro de los entornos digitales. La proporción de víctimas puras (19,3%) y victimarios (8,6%) es menor, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes no participa activamente del ciberacoso, pero sí está expuesta o lo presencia.

La variabilidad por edad y curso indica que los estudiantes entre los 12 y 16 años concentran la mayor parte de las conductas reportadas, lo cual es consistente con la literatura que describe la adolescencia media como el periodo de mayor vulnerabilidad para el ciberacoso debido a la mayor exposición tecnológica y el desarrollo socioemocional en transición. No obstante, los puntajes bajos sugieren que las conductas no escalan a niveles de hostigamiento severo.

A nivel institucional, los cuatro colegios muestran distribución relativamente homogénea, sin concentraciones críticas de casos en una sola institución. El estrato socioeconómico (ESE) también refleja un patrón equilibrado, lo que descarta la presencia de factores estructurales extremos que intensifiquen el fenómeno en un solo grupo.

En conjunto, los resultados del ECIPQ reflejan que en las cuatro instituciones el ciberacoso está presente pero no es predominante ni sistemático, con prevalencia mayor en conductas leves como exclusión digital ocasional, envío de mensajes molestos o reproducción de contenido malintencionado, más que en agresiones graves

o sostenidas. Esta evidencia respalda la pertinencia de un modelo preventivo, integrando competencias socioemocionales, funciones ejecutivas y regulación familiar para mitigar la evolución de estas conductas antes de que se cronifiquen o escalen.

La convergencia entre los hallazgos cualitativos iniciales, los perfiles neuropsicológicos de los sujetos clave y los patrones cuantitativos observados en la muestra total permitió identificar con claridad las dimensiones cognitivas, afectivas y contextuales que deben ser abordadas por el modelo neuropsicopedagógico. A partir de esta integración, se consolida la validación preliminar del modelo como una propuesta pertinente para la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria como se ilustra en la tabla 11.

Tabla 11. Triangulación analítica e integración multimétodo de hallazgos

Eje de análisis	Hallazgos cualitativos	Hallazgos cuantitativos y neuropsicológicos	Meta-inferencia integradora	Implicación para el modelo
Violencia escolar	Los participantes describieron agresiones verbales, exclusión social, amenazas y conflictos recurrentes entre pares.	El EBIPQ y ECIPQ evidenciaron presencia de bullying y ciberbullying en distintos niveles de participación.	La violencia escolar se configura como un fenómeno multidimensional que trasciende los actos agresivos observables y se expresa tanto en escenarios presenciales como virtuales.	Incorporar estrategias preventivas dirigidas a la identificación temprana de conductas agresivas y dinámicas de exclusión.
Roles del fenómeno	Emergieron narrativas asociadas a víctimas, victimarios, espectadores y víctimas-victimarios.	Los cuestionarios confirmaron la coexistencia de múltiples roles dentro de la misma dinámica relacional.	Los roles no operan de forma estática sino dinámica, pudiendo un mismo estudiante transitar entre	Diseñar intervenciones diferenciadas según el rol predominante y mecanismos

			diferentes posiciones dentro del fenómeno.	de movilidad entre roles.
Funcionalidad familiar	Padres y docentes identificaron diferencias en acompañamiento, comunicación y establecimiento de límites.	El APGAR mostró distintos niveles de funcionalidad familiar, asociados con indicadores conductuales y emocionales.	La funcionalidad familiar emerge como factor protector o de riesgo que modula la vulnerabilidad frente al bullying y al ciberbullying.	Incluir un componente sistemático de fortalecimiento familiar.
Regulación emocional y conducta	Los participantes reportaron rabia, frustración, miedo y dificultades para manejar conflictos.	El BASC-3 evidenció indicadores emocionales y conductuales compatibles con dificultades de ajuste.	La regulación emocional constituye un mecanismo mediador entre las experiencias de violencia y las respuestas conductuales observadas.	Incorporar estrategias de autorregulación emocional y afrontamiento adaptativo.
Funciones ejecutivas	Se observaron dificultades para reflexionar antes de actuar y controlar impulsos.	Stroop y Wisconsin mostraron variaciones en control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.	Los procesos ejecutivos participan en la modulación de las respuestas agresivas, impulsivas y de toma de decisiones sociales.	Fortalecer el entrenamiento en funciones ejecutivas como eje preventivo.
Teoría de la Mente y empatía	Los discursos revelaron dificultades para comprender emociones, intenciones y	El Faux Pas mostró diferencias en la comprensión de estados mentales y empatía cognitiva.	La capacidad de mentalización constituye un elemento central para comprender, prevenir y	Desarrollar estrategias dirigidas al fortalecimiento de la empatía cognitiva y afectiva.

consecuencias en otros.	transformar las dinámicas de acoso escolar.

Fuente. Elaboración propia

La triangulación analítica permitió identificar que la violencia escolar no se explica por una única variable aislada, sino por la interacción sistémica entre procesos sociocognitivos (Teoría de la Mente), funciones ejecutivas, regulación emocional, funcionalidad familiar y dinámicas relacionales presentes en el contexto escolar. La convergencia de estas evidencias cualitativas, cuantitativas y neuropsicológicas fundamentó la construcción del modelo neuropsicopedagógico emergente y orientó la definición de sus componentes estratégicos, consolidando una explicación comprensiva del fenómeno desde una perspectiva ecológica e integradora.

Estos resultados confirman que el bullying/ciberbullying requiere una intervención multinivel, que aborde procesos cognitivos, emocionales y familiares de manera integrada, lo cual justifica plenamente el Modelo Neuropsicopedagógico desarrollado. El análisis realizado permitió comprender la complejidad del fenómeno de bullying/ciberbullying en tres instituciones con dinámicas distintas. Las categorías emergentes, sus relaciones y la comparación institucional permitieron consolidar un modelo de intervención que responde tanto a necesidades individuales como relacionales y familiares. La validación por jueces confirma que el modelo es pertinente y constituye una herramienta viable para la mitigación del fenómeno en contextos escolares de básica secundaria.

De acuerdo a lo anterior, en este apartado se responde al objetivo 4 y 5, por ello, el presente modelo neuropsicopedagógico se fundamenta en una integración teórica que articula la Teoría de la Mente, las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar, tres dominios ampliamente respaldados por la literatura como predictores y moduladores del comportamiento social, la empatía y la regulación emocional.

En primer lugar, la Teoría de la Mente (ToM) provee herramientas para la comprensión de estados mentales propios y ajenos. Baron-Cohen (2000) y Frith (2003) señalan que la mentalización adecuada permite inferir intenciones, emociones y creencias, facilitando la inhibición de conductas agresivas y promoviendo interacciones más empáticas. Las habilidades de lectura emocional son cruciales en contextos de acoso escolar, en los cuales la interpretación incorrecta de señales sociales contribuye tanto a la victimización como a la agresión (Sutton et al., 1999).

En segundo lugar, las Funciones Ejecutivas (FE) —memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva— constituyen la base de la autorregulación emocional y conductual.

El modelo de Miyake et al. (2000) y las ampliaciones de Diamond (2013) evidencian que el fortalecimiento de estas funciones se relaciona con menores conductas impulsivas, mayor planificación y reducción de conductas agresivas. La literatura muestra que estudiantes con dificultades en FE presentan mayor riesgo de involucrarse en dinámicas de acoso (Housman, 2017).

Finalmente, la Funcionalidad Familiar actúa como un protector significativo. Los modelos estructurales de Minuchin (1974) y el Modelo Circumplejo de Olson (2011) demuestran que familias con adecuada comunicación, cohesión y apoyo emocional reducen la probabilidad de que niños y adolescentes adopten roles de víctima, victimario o espectador pasivo. La familia es un eje modulador del aprendizaje socioemocional y un componente clave en la consolidación de estrategias de afrontamiento.

La integración de estos tres dominios permite intervenir simultáneamente los factores individuales, cognitivos y sistémicos que sostienen el bullying y ciberbullying, generando un modelo robusto, coherente y basado en evidencia empírica.

Por ello, se detalla a continuación la figura que se tuvo en cuenta para así realizar el modelo neuropsicopedagógico como se plantea en el objetivo 4:

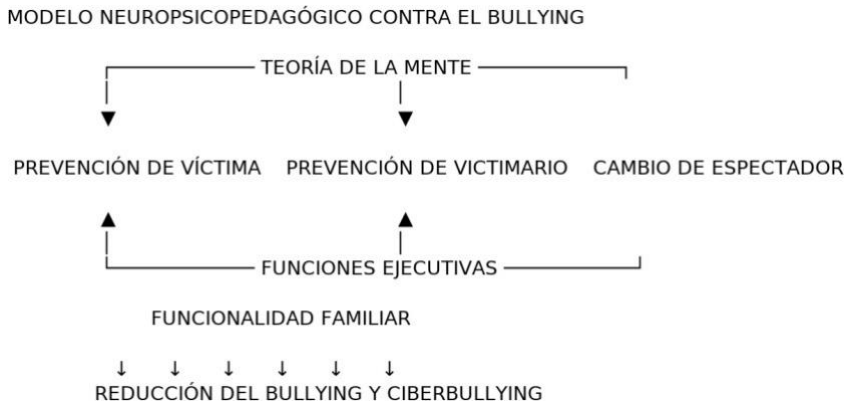


Figura 10. **Esquema del modelo neuropsicopedagógico.**

Fuente. Elaboración propia

Cuantificación de la Validez de Contenido mediante el CVI

Para fortalecer el rigor metodológico del proceso de validación por expertos, se incluirá un procedimiento cuantitativo mediante el Índice de Validez de Contenido (CVI), un método ampliamente utilizado en investigación educativa, psicológica y de salud (Polit y Beck, 2006; Hernández-Nieto, 2002). Este índice permite determinar en qué medida las actividades, objetivos y componentes del modelo neuropsicopedagógico son pertinentes y representativos del constructo que se desea evaluar.

A cada experto se le solicitará calificar la relevancia de cada actividad o ítem del modelo utilizando una escala ordinal de 4 puntos, tal como recomiendan Lynn (1986) y Polit, Beck y Owen (2007):

- 1 = No relevante
- 2 = Algo relevante
- 3 = Bastante relevante
- 4 = Muy relevante

Una vez obtenidas las calificaciones, el CVI se calculó mediante la proporción de jueces que asignan una puntuación de 3 o 4 (consideradas como "adecuadas") respecto al total de jueces consultados. La fórmula se expresa de la siguiente manera:

$$\text{CVI} = \frac{\text{Nùmero de jueces que califican con 3 o 4}}{\text{Nùmero total de jueces}}$$

De acuerdo con los estándares metodológicos, se considera que un ítem o actividad tiene un nivel aceptable de validez cuando el CVI es igual o superior a 0.80. De esta manera:

- CVI ≥ 0.80: Ítem válido y aceptado.
- CVI entre 0.70 y 0.79: Ítem requiere revisión y ajuste.
- CVI < 0.70: Ítem no válido; se recomienda eliminar o rediseñar.

Este procedimiento permite cuantificar la concordancia entre jueces y aporta respaldo estadístico a la selección y refinamiento de las actividades del modelo neuropsicopedagógico. Se incluirá una tabla con el CVI por componente, así como el CVI global del instrumento para documentar la consistencia del proceso para dar respuesta finalmente al objetivo específico 5 sobre la evaluación del contenido y dar la validez del mismo como se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 12.
Módulo1: Sistematización CVI jueces expertos

Componente	Criterio Evaluado	J1	J2	J3	CVI	Interpretación
Prevención Víctima	Claridad y coherencia	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Relevancia actividades	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Evidencia teórica	2	4	3	0.67	Requiere ajustes (se pidió cambiar Goleman y fortalecer Piaget)
Prevención Victimario	Claridad y coherencia	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Eficiencia del role-playing	4	4	4	1.00	Ítem válido

	Evidencia teórica	2	4	4	0.67	Requiere ajustes (añadir Bandura, Dodge)
Cambio de Espectador	Claridad y coherencia	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Adecuación de simulación	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Evidencia teórica	4	4	4	1.00	Ítem válido
Teoría de la Mente	Claridad y coherencia	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Adecuación taller teatral	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Evidencia teórica	4	4	4	1.00	Ítem válido
Funciones Ejecutivas	Claridad y coherencia	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Eficiencia planificación/grupo	3	4	3	1.00	Ítem válido
	Evidencia teórica	4	4	3	1.00	Ítem válido
Funcionalidad Familiar	Claridad y coherencia	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Pertinencia círculo diálogo	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Evidencia teórica	4	4	4	1.00	Ítem válido
Evaluación y Seguimiento	Claridad de instrumentos	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Adecuación métodos	4	4	4	1.00	Ítem válido
	Evidencia teórica	4	4	4	1.00	Ítem válido

Fuente. Elaboración propia

Interpretación:

- CVI ≥ 0.80 → Ítem válido.
- CVI 0.70–0.79 → Requiere ajustes.
- CVI < 0.70 → Ítem no válido.

Para calcular el CVI:

- Se consideró válida una calificación cuando el juez marcó 3 o 4.
- CVI = (Número de jueces que califican 3 o 4) / 3.

- Total de criterios evaluados: 22
- Ítems válidos (CVI ≥ 0.80): 20
- Ítems con CVI < 0.80: 2 (ambos relacionados con evidencia teórica en Víctima y Victimario)

$$\text{CVI Global} = \frac{20}{22} = 0.90$$

✔ CVI GLOBAL = 0.90 → VALIDEZ DE CONTENIDO EXCELENTE

Los resultados de la evaluación realizada por los jueces expertos evidencian un alto nivel de consenso respecto a la claridad, pertinencia y coherencia de los componentes que integran el modelo neuropsicopedagógico. El Índice de Validez de Contenido Global (CVI = 0.90) indica que la propuesta posee una adecuada correspondencia entre sus fundamentos conceptuales, las estrategias planteadas y los objetivos orientados a la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria.

De manera específica, los componentes relacionados con Teoría de la Mente, Funciones Ejecutivas, Funcionalidad Familiar, Cambio del Espectador, Evaluación y Seguimiento, alcanzaron niveles máximos de valoración, reflejando un consenso pleno sobre su relevancia y aplicabilidad dentro del contexto escolar. Estos resultados respaldan la coherencia interna del modelo y su capacidad para integrar dimensiones cognitivas, emocionales, conductuales y familiares en una propuesta de intervención articulada. Por otra parte, los únicos criterios que requirieron ajustes estuvieron asociados a la fundamentación teórica de los componentes dirigidos a la prevención de conductas de victimización y victimización-agresión. Las observaciones realizadas por los jueces permitieron fortalecer el soporte conceptual mediante la incorporación de referentes teóricos adicionales, particularmente en relación con los procesos de aprendizaje social, desarrollo moral y cognición social. Una vez efectuadas estas modificaciones, los componentes conservaron su estructura original y mantuvieron su coherencia con los hallazgos empíricos obtenidos durante la investigación.

En conjunto, estos resultados muestran que la valoración de expertos no solo respaldó la pertinencia de la propuesta, sino que también permitió optimizar aquellos aspectos susceptibles de fortalecimiento, contribuyendo a consolidar un modelo neuropsicopedagógico consistente con las evidencias cualitativas, cuantitativas y

neuropsicológicas que emergieron durante el estudio, por ello, en el modelo final dichos ajustes se ilustran en la tabla 13:

Tabla 13.
Módulo 2: Matriz del Modelo Neuropsicopedagógico para Mitigar Bullying y Ciberbullying**.**

Módulo	Objetivo Específico	Actividad Principal	Fundamento Teórico	Instrumentos	Indicadores de Logro
Prevención del Rol de Víctima	Fortalecer la autovaloración y la identificación emocional para prevenir victimización.	Mapa emocional y análisis guiado basado en Mayer & Salovey + relación con Piaget.	Mayer y Salovey (1997); Piaget (1975).	ECIP-Q (víctima), cuestionario emocional.	Identifica señales de riesgo; reconoce emociones propias y ajenas.
Prevención del Rol de Victimario	Reducir agresión mediante empatía, responsabilidad y corrección de distorsiones cognitivas.	Role-playing estructurado + análisis intenciones-consecuencias.	Dodge (1991); Bandura (1986).	ECIP-Q (victimario), ficha de autorreflexión.	Disminuye distorsiones; identifica impacto emocional.
Cambio del Rol de Espectador	Transformar pasividad en intervención prosocial.	Simulación + Ficha estructurada de observación.	Salmivalli (2010).	Ficha del espectador.	Identifica señales de acoso; propone acciones prosociales.
Teoría de la Mente (ToM)	Desarrollar mentalización y lectura emocional avanzada.	"Teatro mental": dramatización e inferencia mental.	Baron-Cohen (2000); Frith (2003).	RMET, Test de Faux Pas.	Aumenta la inferencia emocional; mejora comprensión de estados mentales.
Funciones Ejecutivas (FE)	Fortalecer memoria de trabajo, inhibición y regulación.	Tareas N-back, Go/No-Go, Stroop emocional + planificación grupal.	Miyake (2000); Diamond (2013).	BRIEF-2 , tareas cognitivas.	Aumenta precisión; reduce impulsividad.
Funcionalidad Familiar (FF)	Mejorar cohesión,	Círculos de diálogo familiares + acuerdos.	Minuchin (1974);	FACES-IV; registro de acuerdos.	Mejora cohesión; incrementa

	comunicación y apoyo.		Olson (2011).		apoyo percibido.
Evaluación y Seguimiento	Monitorear cambios pre-post.	Aplicación instrumentos + análisis comparativo.	Modelo mixto de evaluación.	ECIP-Q / EBIP-Q, RMET, BRIEF-2, FACES-IV.	Cambios en conductas, cognición y clima familiar.

Fuente. Elaboración propia

Como puede observarse, la versión final del modelo conserva la estructura originalmente propuesta, pero incorpora las precisiones teóricas derivadas del proceso de evaluación por expertos. Entre los principales ajustes realizados se encuentra la sustitución de referentes asociados al desarrollo de la inteligencia emocional por el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), así como el fortalecimiento conceptual de los módulos dirigidos a la prevención de la victimización y la agresión mediante la incorporación de aportes de Piaget (1975), Bandura (1986) y Dodge (1991). Estas modificaciones fortalecieron la coherencia teórica de la propuesta y contribuyeron a consolidar un modelo integrador sustentado en la Teoría de la Mente, las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar como ejes centrales para la mitigación de la violencia escolar.

Con el propósito de orientar futuras investigaciones dirigidas a la implementación y evaluación empírica del modelo neuropsicopedagógico, se propone una secuencia de sesiones estructuradas que integra los diferentes componentes desarrollados durante el proceso de fundamentación. Esta organización permite visualizar la progresión de las actividades, los productos esperados y los momentos de evaluación necesarios para valorar posteriormente los cambios asociados a la intervención. Asimismo, se reconoce que las características particulares de cada institución educativa pueden requerir ajustes contextuales en la aplicación de las actividades, especialmente en función de los niveles y manifestaciones de violencia escolar identificados en cada entorno.

En consecuencia, la Tabla 14 presenta una propuesta de implementación que podrá servir como referencia para estudios posteriores interesados en examinar el alcance y los efectos del modelo en contextos escolares reales.

Tabla 14.
Módulo 3: Especificaciones para el tamaño del efecto

Sesión	Módulo	Actividad	Producto
1	Evaluación inicial	Aplicación de instrumentos	Línea base
2	Víctima	Mapa emocional	Perfil emocional inicial
3	Victimario	Role-playing	Registro de distorsiones cognitivas
4	Espectador	Simulación + ficha	Análisis situacional
5-6	ToM	Teatro mental	Registro de inferencias
7-8	FE	Tarea N-back	Memoria de trabajo
8-9	FE	Go/No-Go + Stroop	Control inhibitorio
9-10	FF	Círculo diálogo	Síntesis relacional
10-11	FF	Acuerdos familiares	Plan familiar
12-13	Evaluación final	Comparación pre-post	Informe final

Nota: ToM (Teoría de la Mente); FE (Funciones Ejecutivas); FF (Funcionalidad Familiar)

Fuente. Elaboración propia

La secuencia propuesta articula los componentes relacionados con la prevención de la victimización, la reducción de conductas agresivas, el fortalecimiento de la Teoría de la Mente, el desarrollo de las Funciones Ejecutivas y la mejora de la Funcionalidad Familiar, incorporando momentos de evaluación inicial y final que permitirían valorar cambios derivados de la intervención. Aunque la presente investigación no contempló la implementación del modelo, esta estructura proporciona una ruta metodológica para futuras investigaciones orientadas a examinar su efectividad en la mitigación del bullying y el ciberbullying.

El modelo fue sometido a validación por expertos mediante juicio de jueces. Todos los componentes superaron los criterios mínimos de acuerdo, alcanzando valores de CVI superiores a .90, lo que respalda su pertinencia, coherencia y aplicabilidad en contextos escolares.

Los hallazgos se articulan con la literatura vigente:

- Coinciden con Olweus (2013) en que el bullying es un fenómeno relacional sostenido por roles dinámicos.
- Se alinean con Barkley (2012), quien asocia dificultades en funciones ejecutivas con conductas de agresión y descontrol emocional.
- Se corresponden con modelos sistémicos de funcionalidad familiar (Smilkstein, 1978), que explican la influencia del entorno familiar en la conducta escolar.
- Se integra evidencia reciente sobre el rol del espectador como actor clave (Salmivalli, 2010).

Finalmente, esta triangulación analítica realizada permitió integrar de manera secuencial los hallazgos provenientes de las entrevistas a profundidad, la evaluación neuropsicológica de los sujetos clave y los resultados cuantitativos obtenidos en la población estudiada. Este proceso evidenció la existencia de relaciones convergentes entre las dificultades en teoría de la mente, los déficits en funciones ejecutivas, las condiciones de funcionalidad familiar y las dinámicas de intimidación escolar y digital.

La consistencia observada entre las distintas fuentes de información fortaleció la comprensión integral del fenómeno investigado y proporcionó el sustento empírico para la estructuración de los cuatro ejes estratégicos del modelo neuropsicopedagógico. En consecuencia, la triangulación no solo permitió corroborar los hallazgos desde múltiples perspectivas metodológicas, sino también fundamentar la validez de contenido de la propuesta mediante una articulación coherente entre teoría, evidencia y diseño de intervención como se ilustra en la siguiente figura:

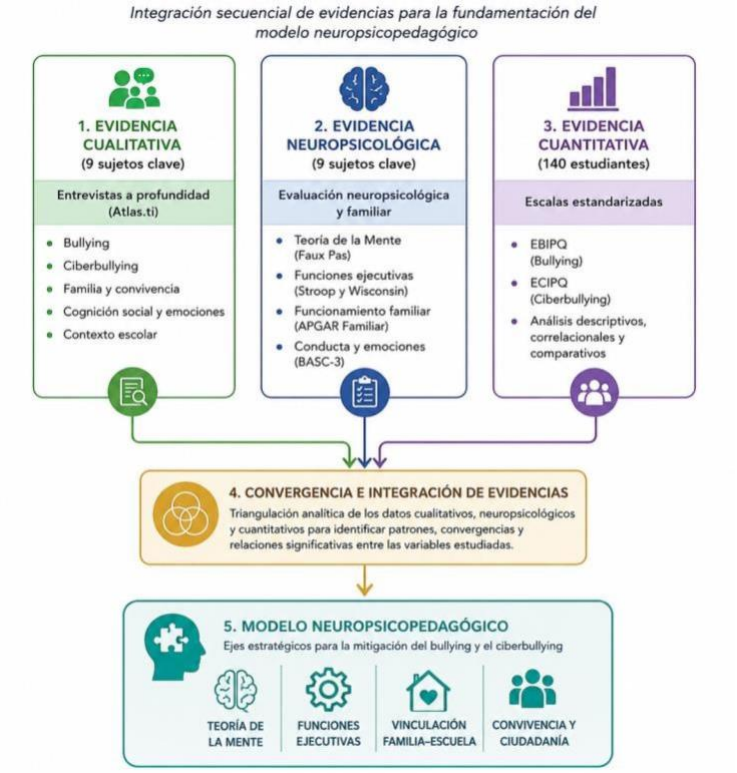


Figura 11. **Esquema Triangulación Analítica de Hallazgos.**

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos a lo largo del análisis secuencial mixto evidencian una correspondencia directa con el propósito central de la investigación y con el título del estudio. La integración de los hallazgos cualitativos, cuantitativos y neuropsicológicos permitió comprender el bullying y el ciberbullying como fenómenos multidimensionales en los que convergen factores sociocognitivos, ejecutivos, emocionales, familiares y relacionales, cuya interacción configura diferentes formas de vulnerabilidad y participación dentro de la violencia escolar.

En este sentido, las evidencias derivadas de las entrevistas a profundidad, la evaluación neuropsicológica de los sujetos clave, la caracterización de los niveles de bullying y ciberbullying en la población estudiada, la triangulación de hallazgos y la valoración realizada por jueces expertos permitieron alcanzar el propósito planteado en

la investigación. Los resultados no solo posibilitaron identificar y caracterizar los factores asociados al fenómeno, sino también integrar dichas evidencias en la construcción de un modelo neuropsicopedagógico fundamentado en la Teoría de la Mente, las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar.

Por tanto, puede afirmarse que el objetivo general fue alcanzado en el nivel previsto por el diseño de investigación, dado que se logró fundamentar el modelo neuropsicopedagógico a partir de evidencias empíricas obtenidas mediante un análisis secuencial mixto y una estrategia de triangulación de hallazgos. No obstante, en correspondencia con el alcance descriptivo y asociativo del estudio, los resultados obtenidos permiten sustentar teórica y empíricamente la propuesta, sin pretender demostrar su efectividad mediante procesos de implementación o evaluación de impacto, los cuales constituyen una línea de desarrollo futura para investigaciones posteriores.

Discusión de la investigación

Los resultados integrados de las entrevistas realizadas a los nueve sujetos clave y de las aplicaciones cuantitativas a la muestra de 140 estudiantes evidencian una convergencia sólida entre la evidencia cualitativa y cuantitativa, lo que respalda la necesidad y la pertinencia de un modelo neuropsicopedagógico orientado a mitigar la violencia escolar.

En primer lugar, la alta coexistencia de roles (35% en el perfil víctima–victimario en el total de la muestra y una distribución equitativa en los sujetos claves) confirma la complejidad relacional identificada cualitativamente: los roles no son estáticos, sino que fluctúan en función del apoyo familiar, las dinámicas de convivencia y la madurez emocional, como ya se visualizó en el diagrama de Sankey.

En segundo lugar, el predominio de la agresión verbal y relacional sobre la física —patrón que emergió tanto en los códigos cualitativos (insultos, rechazo grupal, amenazas, testigos pasivos empáticos) como en la EBIPQ/ECIPQ— revela un proceso de naturalización del acoso que exige intervenciones preventivas e integrales, más que respuestas exclusivamente reactivas. En tercer lugar, la intensidad baja–media del fenómeno (ítems con respuestas entre 1 y 2) orienta hacia programas centrados en el fortalecimiento socioemocional y las funciones ejecutivas, más que hacia intervenciones de carácter clínico generalizado.

Los análisis correlacionales de los sujetos clave añaden profundidad interpretativa: la correlación positiva entre APGAR e IED ($\rho = .751$, $p < .05$) indica que una mayor funcionalidad familiar se vincula con indicadores más favorables; en contraste, la asociación negativa entre BASC-3 y rol ($\rho = -.688$, $p < .05$) muestra que mayores desajustes conductuales se relacionan con configuraciones de rol más adversas. Asimismo, la correlación entre Stroop y APGAR ($\rho = .743$, $p < .05$) refuerza la idea de que la regulación atencional e inhibidora está estrechamente ligada a la dinámica familiar.

La prueba Faux Pas, orientada a la teoría de la mente, mostró puntuaciones que justifican la inclusión de la comprensión social y la empatía cognitiva como

componentes estructurales del modelo. En conjunto, estos hallazgos empíricos respaldan la integración de teoría de la mente, funciones ejecutivas —particularmente inhibición y flexibilidad cognitiva— y funcionalidad familiar dentro del modelo neuropsicopedagógico propuesto (ver Sankey), en coherencia con los planteamientos del pensamiento complejo (Morin, 2011; M. A. Orth et al., 2020).

Respecto a la IED CODEBA, los tres perfiles —víctima, victimario y espectador— muestran una coherencia notable entre los datos cualitativos y los cuantitativos. El perfil victimario presenta un patrón clínico marcado en el BASC-3, con elevaciones en actitud hacia profesores, búsqueda de sensaciones, problemas escolares, atipicidad, locus de control externo, estrés social y depresión, junto a puntajes adaptativos bajos en relaciones entre pares, autoestima y ajuste personal. Este patrón es consistente con perfiles externalizantes y de pobre ajuste socioemocional.

La víctima evidencia mayor vulnerabilidad en escalas de victimización (EBIPQ/ECIPQ), menor apoyo familiar (APGAR niño y acudiente), y un desempeño fluctuante en control inhibitorio y flexibilidad cognitiva (Stroop y Wisconsin), lo que refleja dificultades en autorregulación. El espectador, por su parte, constituye un grupo heterogéneo: las narrativas en ATLAS.ti mostraron roles oscilantes entre pasividad, empatía silenciosa o refuerzo indirecto de la exclusión, en coherencia con sus puntuaciones intermedias en BASC-3 y desempeños mixtos en teoría de la mente.

En la IED Pestalozzi, los perfiles también revelan vulnerabilidad emocional y dificultades de adaptación. El espectador presenta elevaciones moderadas en ansiedad, estrés social y locus de control externo, acompañadas de autoestima y confianza en sí mismo reducidas, lo que concuerda con la literatura sobre el “bystander effect” y su inhibición asociada al miedo a la exposición social (Salmivalli, 2014).

La víctima muestra elevaciones en ansiedad, depresión, somatización y problemas de interiorización, junto a puntajes adaptativos bajos y a un APGAR niño–acudiente que indica disfunción leve a moderada. Esto coincide con los relatos de aislamiento emocional y con la literatura que ubica a las víctimas como un grupo con sintomatología internalizante acentuada (Arseneault, 2018).

El victimario presenta el patrón clínico más consistente: búsqueda de sensaciones elevada, estrés social, atipicidad, depresión y locus externo, junto a los puntajes adaptativos más bajos en toda la institución. Aunque la hiperactividad no está elevada, su perfil coincide con modelos de agresión disocial encubierta más que con externalización clásica (Loeber y Burke, 2011).

Los resultados del Stroop y el Wisconsin refuerzan esta interpretación: niveles bajos de inhibición y flexibilidad cognitiva aparecen en los perfiles más involucrados en agresión (victimario y algunos espectadores), y estas variables correlacionaron con mayor desajuste conductual, en consonancia con lo planteado por Diamond (2013). Las dificultades en teoría de la mente —especialmente en victimarios y víctimas— coinciden tanto con los datos cualitativos como con investigaciones que señalan déficits en mentalización en dinámicas de bullying.

La integración del APGAR infantil y adulto aporta un matiz fundamental: en todos los casos donde el acudiente reportó disfunción familiar, el estudiante mostró también puntuaciones reducidas. Esta convergencia fortalece el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (2005), subrayando a la familia como un sistema modulador del ajuste emocional y social. En conjunto, los hallazgos justifican la pertinencia del modelo neuropsicopedagógico al evidenciar que la triada espectador–víctima–victimario comparte un núcleo de fragilidad en teoría de la mente, regulación emocional y funciones ejecutivas.

En la IED Obregón, el análisis integrado también revela patrones diferenciados pero convergentes. El espectador muestra funcionamiento emocional moderado pero con tensiones interpersonales que coinciden con su rol pasivo observado cualitativamente.

La víctima muestra indicadores de vulnerabilidad emocional discreta (ansiedad, somatización, problemas de interiorización) junto con dificultades adaptativas, en coherencia con percepciones de aislamiento en las entrevistas. El victimario presenta un patrón inverso: no muestra elevaciones clínicas significativas, pero sí un deterioro marcado en autoestima, autoconcepto, relaciones interpersonales y ajuste personal,

patrón coherente con modelos de agresión vinculada a baja regulación emocional y búsqueda de sensaciones (Ttofi y Farrington, 2011).

Las correlaciones obtenidas en los nueve sujetos clave —particularmente la relación negativa entre BASC-3 y funciones ejecutivas, y la asociación positiva entre APGAR e indicadores de control inhibitorio— refuerzan la necesidad de intervenciones centradas en regulación emocional, teoría de la mente y funcionalidad familiar. En esta institución, el APGAR niño–acudiente mostró discrepancias relevantes, que coinciden con relatos cualitativos sobre distanciamiento afectivo entre padres e hijos.

La integración final de los datos evidencia que el BASC-3 funcionó como un instrumento de tamizaje eficaz para describir indicadores clínicos y adaptativos, y que sus resultados ganan potencia interpretativa al contrastarse con medidas neuropsicológicas específicas (Wisconsin, Stroop, Faux Pas), con la funcionalidad familiar (APGAR niño–adulto) y con los análisis cualitativos del ATLAS.ti (Saldaña, 2016). La convergencia entre estas fuentes reafirma la pertinencia de incluir entrenamiento en inhibición y atención (Stroop, Go/No-Go), mentalización y comprensión social (Faux Pas, role-playing) y fortalecimiento familiar (círculos de diálogo), alineándose con las recomendaciones de los jueces expertos y con la literatura sobre intervención escolar desde la complejidad y la formación docente (Hernández Arteaga, 2009; Roa Acosta, 2006).

Con el propósito de sintetizar el recorrido epistemológico, metodológico y empírico desarrollado en la investigación, la Figura 12 integra los principales elementos que sustentaron la fundamentación del modelo neuropsicopedagógico. En ella se representa la articulación entre el paradigma postpositivista, el diseño mixto secuencial, los hallazgos cualitativos obtenidos mediante ATLAS.ti, los resultados cuantitativos analizados en SPSS y la evaluación neuropsicológica realizada a los sujetos clave. Esta integración permitió identificar los componentes centrales del fenómeno y fundamentar la propuesta orientada a la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria.

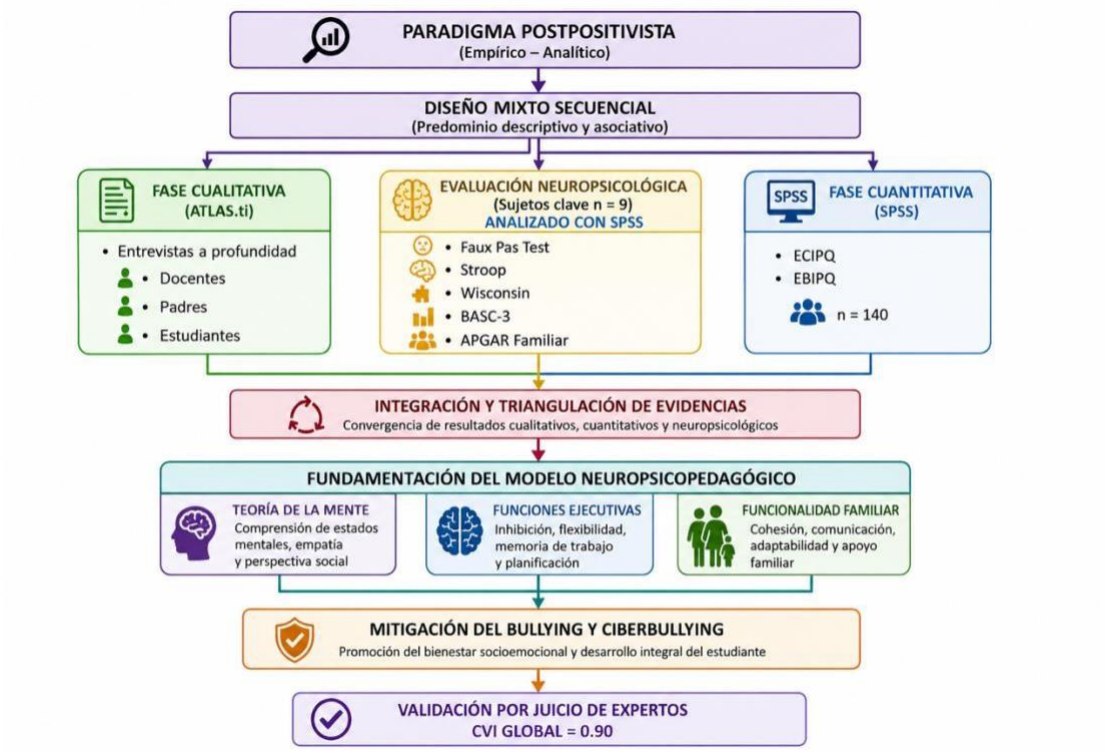


Figura 12. **Integración paradigmática, metodológica y empírica que sustenta la fundamentación del modelo neuropsicopedagógico.**

Fuente. Elaboración propia.

La Figura 12 representa la estructura conceptual que orientó el desarrollo de la investigación y muestra la relación entre el paradigma adoptado, el proceso metodológico implementado y los hallazgos obtenidos. Desde una perspectiva postpositivista, el estudio abordó el bullying y el ciberbullying como fenómenos complejos, determinados por la interacción de factores cognitivos, emocionales, familiares y escolares, lo que justificó el empleo de un diseño mixto secuencial explicativo. La fase cualitativa permitió comprender las experiencias, percepciones y significados atribuidos por estudiantes, docentes y acudientes a las dinámicas de violencia escolar, mientras que la fase cuantitativa y la evaluación neuropsicológica aportaron evidencia objetiva sobre la presencia de roles de participación, indicadores conductuales, funcionamiento ejecutivo, teoría de la mente y funcionalidad familiar.

La complementariedad entre estas fuentes de información hizo posible identificar regularidades y relaciones que difícilmente habrían sido observadas desde un único enfoque metodológico.

La interpretación conjunta de los resultados evidenció que los roles de víctima, victimario y espectador no constituyen categorías estáticas, sino configuraciones dinámicas influenciadas por procesos de regulación cognitiva, comprensión social y contextos familiares. Esta lectura integral, apoyada en los principios del pensamiento complejo, permitió comprender la violencia escolar como un sistema relacional en el que múltiples dimensiones se influyen mutuamente. Sobre esta base se estructuró el modelo neuropsicopedagógico, sustentado en tres ejes centrales: teoría de la mente, funciones ejecutivas y funcionalidad familiar. Dichos componentes no solo cuentan con respaldo teórico y empírico en la literatura especializada, sino que emergieron de manera consistente a lo largo de todo el proceso investigativo. En este sentido, la Figura 12 sintetiza el recorrido lógico que condujo desde la formulación paradigmática y metodológica hasta la fundamentación de la propuesta, evidenciando el cumplimiento del objetivo general y la coherencia interna que articula cada una de las fases del estudio.

Los hallazgos de la presente investigación también permiten ampliar la comprensión del bullying y el ciberbullying más allá de las características individuales de víctimas, victimarios y espectadores. Si bien los resultados evidenciaron que la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y la funcionalidad familiar constituyen dimensiones fundamentales para comprender el fenómeno, el análisis cualitativo mostró además procesos recurrentes de normalización de las agresiones, temor a intervenir, pasividad empática y silenciamiento por parte de algunos espectadores. Estas dinámicas, identificadas en las narrativas obtenidas mediante las entrevistas y corroboradas por los patrones observados en el ATLAS.ti, sugieren que la violencia escolar no solo responde a condiciones individuales, sino también a elementos propios del contexto en el que se desarrollan las relaciones escolares.

Esta interpretación resulta consistente con el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (2005), según el cual el comportamiento emerge de la interacción recíproca entre múltiples sistemas de influencia (individuales, familiares, escolares y socioculturales), más que como consecuencia de factores aislados. Desde esta perspectiva, las dificultades encontradas en la teoría de la mente, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y funcionalidad familiar no operan de manera independiente, sino que se desarrollan dentro de contextos educativos cuyas características pueden actuar como factores de riesgo o de protección frente a la violencia escolar lo cual coincide con el trabajo de revisión documental de Sánchez, Manzano y Contreras (2025), cuyos hallazgos indican que el acoso escolar y el ciberacoso afectan significativamente el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, provocando ansiedad, depresión y, en casos graves, ideación suicida.

Por otra parte, los resultados también pueden interpretarse a la luz del concepto de violencia estructural desarrollado por Galtung (1969), quien plantea que determinadas condiciones institucionales, culturales y sociales favorecen formas de violencia que no siempre son visibles, pero que perpetúan relaciones de exclusión, desigualdad y silenciamiento. Esta perspectiva encuentra correspondencia con los hallazgos cualitativos del presente estudio, en los que varios estudiantes describieron prácticas de exclusión normalizadas, respuestas pasivas frente a las agresiones y dificultades para denunciar los hechos por temor a represalias o a la pérdida de aceptación dentro del grupo. Tales resultados permiten comprender que la permanencia del bullying no depende exclusivamente del comportamiento del agresor, sino también de dinámicas relacionales e institucionales que favorecen la continuidad de estas conductas.

Estos planteamientos coinciden con Hong y Espelage (2012), quienes sostienen que el bullying debe comprenderse desde un enfoque ecológico que integra variables individuales, familiares, escolares y comunitarias. De igual manera, la UNESCO

(2023) señala que la prevención de la violencia escolar requiere transformar no solo las conductas de los estudiantes, sino también las condiciones institucionales y culturales que favorecen la exclusión, la discriminación y la baja participación de la comunidad educativa en la construcción de ambientes protectores. Desde esta perspectiva, la evidencia obtenida en la presente investigación respalda la necesidad de fortalecer las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y la funcionalidad familiar, pero también de promover una cultura escolar que favorezca la participación activa de los espectadores, la corresponsabilidad docente y el compromiso institucional frente a la convivencia.

En consecuencia, el modelo neuropsicopedagógico propuesto trasciende una intervención centrada exclusivamente en las competencias individuales de los estudiantes y reconoce que dichas competencias se desarrollan dentro de un entramado familiar, escolar y sociocultural que condiciona las formas de interacción y convivencia. Así, la integración entre teoría de la mente, funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y contexto ecológico permite comprender el bullying y el ciberbullying como fenómenos complejos, dinámicos y multinivel, reforzando la pertinencia de un modelo preventivo, sistémico y contextualizado para la realidad educativa colombiana.

De acuerdo a lo anterior, el modelo neuropsicopedagógico propuesto constituye la síntesis integradora de los hallazgos cuantitativos y cualitativos obtenidos en la presente investigación. Su construcción respondió a un proceso secuencial de triangulación que permitió articular la evidencia derivada de la teoría de la mente, las funciones ejecutivas, la funcionalidad familiar y las categorías emergentes relacionadas con los diferentes roles del bullying y el ciberbullying. En consecuencia, el modelo trasciende una representación conceptual y se configura como una herramienta orientadora para la planificación de acciones preventivas e interventivas dentro del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, el modelo se fundamenta en un enfoque neuropsicopedagógico de carácter ecológico, comprensivo y contextual, en concordancia con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005), el cual reconoce que el desarrollo humano resulta de la interacción permanente entre factores individuales, familiares, escolares y socioculturales. Así mismo, incorpora la comprensión de la violencia estructural propuesta por Galtung (1969), al reconocer que muchas manifestaciones del bullying y el ciberbullying se mantienen no solo por las conductas de víctimas y agresores, sino también por dinámicas institucionales, culturales y relacionales que favorecen la normalización del silencio, la exclusión y la pasividad de los espectadores.

En este sentido, el modelo busca intervenir simultáneamente sobre los procesos neuropsicológicos del estudiante y sobre las condiciones contextuales que favorecen o limitan la convivencia escolar. La Figura 13 presenta la estructura definitiva del modelo neuropsicopedagógico, integrando los fundamentos teóricos, las categorías emergentes obtenidas mediante el análisis cualitativo, la evidencia cuantitativa derivada de la evaluación psicométrica y la ruta de implementación propuesta para las instituciones educativas.

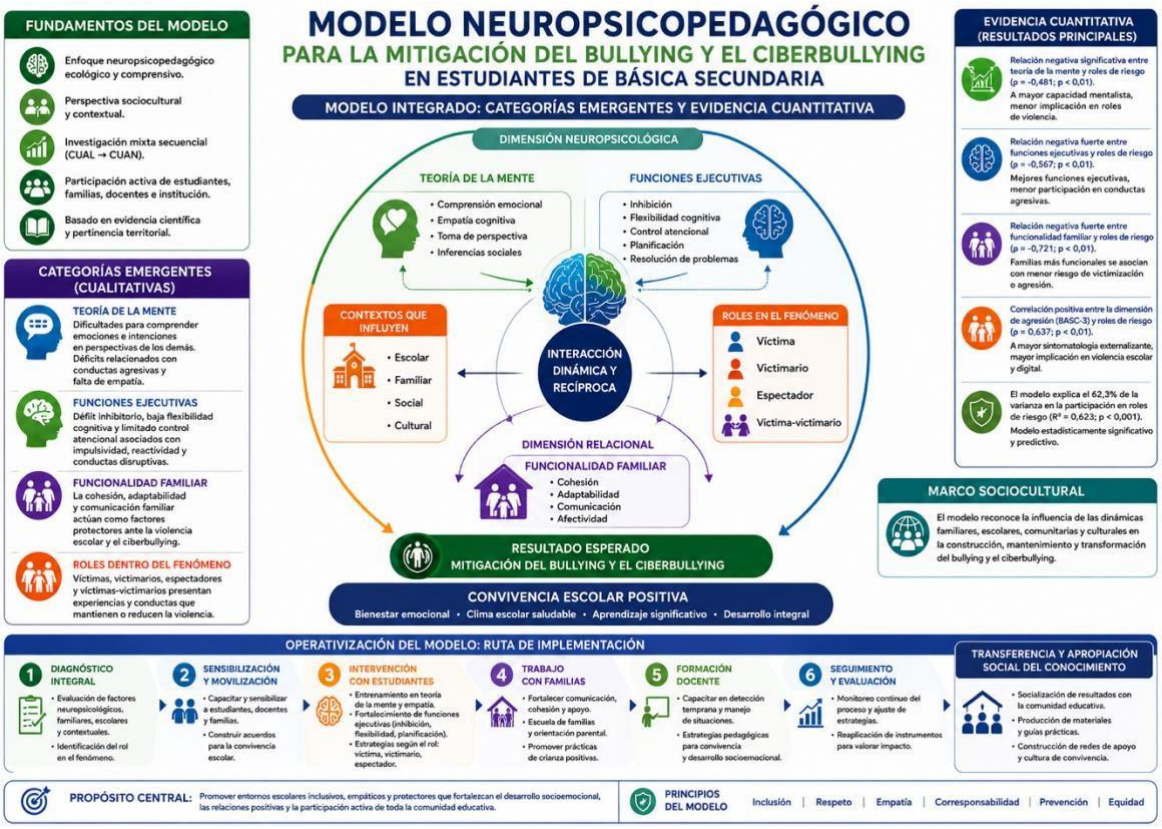


Figura 13. **Operativización, aplicabilidad y validación del modelo neuropsicopedagógico.**

La estructura del modelo propone una ruta de implementación organizada en seis fases secuenciales que permiten trasladar los hallazgos de investigación a la práctica educativa en posteriores investigaciones a nivel de estudios doctorales y posdoctorales, como se describe a continuación en las siguientes fases.

Fase 1. Diagnóstico integral

La primera fase tiene como propósito identificar de manera integral los factores de riesgo y protección presentes en la institución educativa mediante la evaluación de las dimensiones neuropsicológicas, familiares, conductuales y socioemocionales, así como la comprensión de las experiencias y significados que los estudiantes atribuyen a las dinámicas de bullying y ciberbullying. Para ello, se propone la utilización de

instrumentos como el EBIPQ, ECIPQ, APGAR Familiar, BASC-3 y las pruebas neuropsicológicas relacionadas con funciones ejecutivas y teoría de la mente, permitiendo caracterizar los diferentes roles involucrados en el fenómeno y reconocer sus necesidades particulares. De manera complementaria, el modelo incorpora técnicas cualitativas, como entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes, docentes y familias, cuyo análisis mediante codificación temática facilita identificar categorías emergentes relacionadas con las formas de interacción, las percepciones sobre la convivencia escolar, las manifestaciones visibles e invisibles de la violencia, los factores contextuales y las experiencias de víctimas, victimarios y espectadores. La integración de la información cuantitativa y cualitativa proporciona un diagnóstico contextualizado que orienta la planificación de intervenciones ajustadas a las características y necesidades específicas de cada institución educativa.

Fase 2. Sensibilización y movilización institucional

Una vez consolidado el diagnóstico institucional, el modelo propone desarrollar una fase de sensibilización y movilización dirigida a estudiantes, docentes, familias, directivos y demás actores de la comunidad educativa, con el propósito de generar una comprensión compartida del bullying y el ciberbullying como fenómenos complejos, dinámicos y multicausales. Esta fase busca superar la percepción del acoso escolar como un conflicto exclusivamente interpersonal, promoviendo su comprensión desde una perspectiva neuropsicopedagógica, ecológica y sociocultural, en la que intervienen factores cognitivos, emocionales, familiares, escolares y contextuales.

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, la sensibilización se orienta especialmente al reconocimiento de la movilidad de los roles (víctima, victimario y espectador), la identificación de las formas visibles e invisibles de violencia, la comprensión de las consecuencias psicológicas y sociales del fenómeno y la desnaturalización de aquellas prácticas que, aunque frecuentemente aceptadas como parte de la convivencia cotidiana, constituyen manifestaciones de violencia

relacional o estructural. De manera particular, se enfatiza el fortalecimiento del rol del espectador como agente protector, promoviendo la participación activa, la denuncia responsable, la empatía y la corresponsabilidad frente a las situaciones de acoso escolar.

Esta fase puede desarrollarse mediante jornadas de formación, talleres participativos, escuelas de familias, encuentros con docentes, campañas institucionales, análisis de casos y actividades reflexivas adaptadas a las características de cada institución educativa. Asimismo, los resultados del diagnóstico constituyen el insumo para retroalimentar a la comunidad educativa sobre las fortalezas y necesidades identificadas, favoreciendo la apropiación colectiva del modelo y el compromiso institucional con la construcción de entornos escolares seguros, inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Fase 3. Intervención neuropsicopedagógica diferenciada

La fase de intervención constituye el núcleo operativo del modelo neuropsicopedagógico, puesto que transforma la información obtenida durante el diagnóstico en estrategias específicas de prevención e intervención dirigidas a los diferentes actores involucrados en las dinámicas de bullying y ciberbullying. A diferencia de modelos centrados exclusivamente en la sanción de las conductas agresivas, la presente propuesta incorpora un enfoque preventivo, restaurativo y neuropsicopedagógico, sustentado en los hallazgos cuantitativos y cualitativos de la investigación, así como en el fortalecimiento de la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y la funcionalidad familiar como factores protectores de la convivencia escolar. La intervención se desarrolla desde dos niveles complementarios: acciones universales, orientadas a toda la comunidad educativa con fines preventivos, y acciones específicas, dirigidas a estudiantes involucrados en situaciones de bullying y ciberbullying previamente identificadas durante el proceso diagnóstico.

Acciones universales

Las acciones universales tienen como propósito fortalecer una cultura institucional basada en el respeto, la empatía, la inclusión y la corresponsabilidad, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales antes de la aparición de situaciones de violencia escolar. Estas acciones se implementan de manera transversal dentro del currículo y mediante actividades extracurriculares lideradas por docentes, orientadores escolares y el Comité Escolar de Convivencia.

Entre las principales estrategias se proponen:

- Incorporación de contenidos relacionados con educación emocional, convivencia, empatía, diversidad, ciudadanía digital y prevención del bullying dentro de las asignaturas;
- Talleres sobre reconocimiento y regulación emocional utilizando actividades derivadas de la teoría de la mente;
- Ejercicios de role-playing orientados a fortalecer la toma de perspectiva y la resolución pacífica de conflictos;
- Análisis de dilemas morales y estudios de caso relacionados con situaciones reales de acoso escolar;
- Aprendizaje cooperativo y proyectos colaborativos que favorezcan la inclusión y reduzcan las dinámicas de exclusión;
- Cine-foros, lectura de historias sociales, dramatizaciones y debates sobre respeto, discriminación y presión de grupos;
- Campañas institucionales de sensibilización desarrolladas durante la Semana de la Convivencia Escolar;
- Programas de estudiantes mediadores y líderes de convivencia;
- Creación de murales, carteles y material audiovisual elaborado por los propios estudiantes para promover el rechazo del bullying y el ciberbullying;
- Fortalecimiento de espacios de participación estudiantil mediante gobiernos escolares, personeros y representantes de curso.

Estas acciones buscan modificar progresivamente la cultura escolar, disminuyendo la normalización de la violencia identificada durante el análisis cualitativo.

Acciones específicas

Las acciones específicas se implementan cuando el diagnóstico identifica situaciones de bullying o ciberbullying, activándose la ruta institucional conforme a la Ley 1620 de 2013 y al Decreto 1965 de 2013.

Intervención con víctimas

La intervención prioriza el fortalecimiento de la regulación emocional, la autoestima, la percepción de apoyo social y las habilidades de afrontamiento en un periodo de 3 meses mínimo para determinar un cambio conductual.

Las actividades incluyen:

- Entrenamiento en identificación y expresión emocional;
- Lectura y análisis de historias sociales;
- Actividades basadas en Faux Pas para fortalecer la comprensión de estados mentales;
- Técnicas de respiración consciente y mindfulness;
- Entrenamiento en solución de problemas;
- Establecimiento de redes de apoyo entre pares;
- Acompañamiento psicológico individual;
- Seguimiento periódico por orientación escolar.
- Intervención con victimarios

Las acciones se orientan al fortalecimiento de las funciones ejecutivas y la teoría de la mente. Se proponen actividades como:

- Ejercicios de control inhibitorio (Go/No-Go, Stroop adaptado, Semáforo, Simón dice);
- Entrenamiento en flexibilidad cognitiva mediante juegos de cambio de reglas inspirados en el Wisconsin Card Sorting Test; resolución de dilemas morales;
- Dramatizaciones desde diferentes perspectivas; programas restaurativos; compromisos conductuales con seguimiento individual; actividades de reparación del daño cuando corresponda.

Intervención con espectadores

Los resultados cualitativos evidenciaron que el espectador constituye un actor clave para romper el ciclo de la violencia. Por ello se desarrollan estrategias orientadas a:

- Entrenamiento en conducta prosocial;
- Toma de decisiones responsables;
- Liderazgo positivo;
- Mediación escolar;
- Círculos restaurativos;
- Simulaciones sobre intervención segura;
- Campañas de apoyo a las víctimas;
- Fortalecimiento de la denuncia responsable.

Fase 4. Fortalecimiento de la funcionalidad familiar

Los resultados obtenidos demostraron que la funcionalidad familiar constituye uno de los principales factores protectores frente al bullying y el ciberbullying. En consecuencia, el modelo incorpora un programa permanente de acompañamiento

familiar articulado con las estrategias institucionales de convivencia. Las acciones estarán dirigidas por el orientador escolar, psicólogo institucional o profesional externo responsable de la implementación del modelo, mediante escuelas de familias organizadas en módulos secuenciales.

Los módulos comprenderán:

- Comunicación asertiva entre padres e hijos;
- Establecimiento de normas y límites consistentes;
- Regulación emocional familiar;
- Resolución pacífica de conflictos;
- Supervisión del uso de dispositivos tecnológicos;
- Prevención del ciberbullying;
- Fortalecimiento del vínculo afectivo;
- Estrategias para potenciar funciones ejecutivas desde el hogar;
- Actividades familiares de cooperación y resolución conjunta de problemas.

Como complemento, el modelo propone talleres experienciales entre padres e hijos, proyectos familiares de convivencia y espacios de acompañamiento individual para familias identificadas con mayores factores de riesgo durante el diagnóstico.

Fase 5. Gestión institucional, formación docente y ruta de implementación

La sostenibilidad del modelo depende de la articulación entre los diferentes actores institucionales responsables de la convivencia escolar. Por ello, la implementación será liderada por el Comité Escolar de Convivencia, en coordinación con el rector, el orientador escolar, los coordinadores académicos y de convivencia y el equipo docente, conforme a las responsabilidades establecidas en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.

Formación de formadores

La capacitación inicial será desarrollada por el profesional responsable de implementar el modelo (psicólogo, neuropsicólogo o investigador certificado), quien formará al equipo institucional encargado de replicar las estrategias en la institución educativa. La formación estará dirigida a:

- Integrantes del Comité Escolar de Convivencia;
- Orientadores escolares;
- Coordinadores;
- Directivos docentes;
- Docentes de todas las áreas;
- Líderes estudiantiles.

Los contenidos incluirán:

- Fundamentos neuropsicopedagógicos del modelo;
- Teoría de la mente;
- Funciones ejecutivas;
- Funcionalidad familiar;
- Identificación temprana del bullying;
- Aplicación de instrumentos diagnósticos;
- Interpretación básica de resultados;
- Estrategias preventivas;
- Intervención restaurativa;
- Seguimiento y evaluación.
- Ruta institucional de actuación

Cuando se identifique un caso de bullying o ciberbullying, el procedimiento seguirá la siguiente secuencia:

- Detección por cualquier integrante de la comunidad educativa.
- Registro del caso mediante formatos institucionales o buzón físico y virtual de convivencia.
- Valoración inicial por orientación escolar.
- Activación del Comité Escolar de Convivencia.
- Clasificación del caso conforme a la Ley 1620 de 2013.
- Definición del plan de intervención.
- Trabajo individual con víctimas, victimarios y espectadores.
- Vinculación de las familias.
- Seguimiento periódico.
- Cierre del caso y evaluación de resultados.
- Estrategias institucionales permanentes

Para fortalecer la prevención y facilitar la detección temprana, el modelo propone implementar acciones permanentes como:

- Buzón físico y virtual para reportar situaciones de intimidación de forma confidencial;
- Campañas institucionales de convivencia escolar;
- Carteles permanentes contra el bullying y el ciberbullying en espacios estratégicos;
- Identificación visible de los docentes responsables de la supervisión durante recreos mediante chalecos o distintivos institucionales;
- Mapas escolares de zonas de riesgo elaborados con participación estudiantil;
- Observatorios escolares de convivencia;
- Jornadas semestrales de evaluación del clima escolar;
- Reaplicación periódica del EBIPQ y ECIPQ para monitorear el comportamiento del fenómeno;

- Reuniones trimestrales del Comité Escolar de Convivencia para analizar indicadores y ajustar las estrategias del modelo.

Finalmente, la implementación del modelo deberá evaluarse de manera continua mediante indicadores relacionados con la disminución de casos reportados, el fortalecimiento del clima escolar, la participación de la comunidad educativa y los cambios observados en las dimensiones neuropsicológicas, familiares y socioemocionales evaluadas durante el diagnóstico inicial.

Fase 6. Seguimiento y evaluación

Finalmente, el modelo contempla procesos sistemáticos de seguimiento mediante la reaplicación de instrumentos, la valoración del clima escolar y el monitoreo continuo de los indicadores de convivencia. Esta fase permite retroalimentar las estrategias implementadas y realizar los ajustes necesarios de acuerdo con las características particulares de cada institución educativa.

La aplicabilidad del modelo radica en que puede integrarse a los planes institucionales de convivencia escolar sin requerir modificaciones estructurales en la organización de las instituciones educativas. Su implementación puede ser liderada por el comité de convivencia, los servicios de orientación escolar y los equipos docentes, articulando las acciones preventivas, formativas e interventivas ya existentes con las estrategias propuestas por el modelo. De esta manera, la investigación trasciende la generación de conocimiento científico y ofrece una herramienta práctica para la toma de decisiones educativas fundamentadas en evidencia.

Como parte del proceso de transferencia del conocimiento, los principales resultados de la investigación fueron socializados con las instituciones educativas participantes mediante jornadas académicas dirigidas a directivos, docentes, orientadores y demás integrantes de la comunidad educativa. Estos espacios

permitieron presentar el modelo neuropsicopedagógico, discutir sus fundamentos y generar el compromiso institucional de continuar fortaleciendo estrategias de prevención e intervención frente al bullying y el ciberbullying. Por ello, la socialización de los resultados constituye un primer ejercicio de apropiación del modelo y evidencia su pertinencia para orientar futuras acciones en los contextos escolares donde se desarrolló la investigación.

Finalmente, es importante señalar que la validación desarrollada en la presente investigación corresponde a la validación de contenido del modelo mediante juicio de expertos, procedimiento que permitió establecer su pertinencia, coherencia, claridad y aplicabilidad teórica. No obstante, la implementación sistemática del modelo y la evaluación de su eficacia constituyen una fase posterior de investigación, la cual podrá desarrollarse mediante estudios cuasiexperimentales o longitudinales de acuerdo a la necesidad de cada plantel educativo, que permitan determinar su impacto sobre la disminución del bullying, el ciberbullying y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Conclusiones:

La presente investigación permitió fundamentar la validez de contenido de un modelo neuropsicopedagógico orientado a la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria, a partir de la integración teórica de la Teoría de la Mente, las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar, así como de la convergencia de evidencias cualitativas, cuantitativas y neuropsicológicas obtenidas mediante un análisis secuencial mixto. Esta fundamentación fue complementada mediante el juicio de expertos, quienes valoraron la pertinencia teórica, la coherencia interna y la aplicabilidad de la propuesta.

La convergencia entre los hallazgos cualitativos, cuantitativos y neuropsicológicos evidenció que el fenómeno del acoso escolar no puede comprenderse ni abordarse desde una lógica lineal o unidimensional, sino desde una perspectiva compleja, sistémica y contextualizada, en la que interactúan factores cognitivos, socioemocionales, familiares y escolares. Desde esta perspectiva, el modelo propuesto constituye una respuesta integradora sustentada en los resultados obtenidos, sin que ello implique su implementación o evaluación de impacto en contextos educativos reales, aspecto que se plantea como una línea de desarrollo para futuras investigaciones.

En primer lugar, los resultados confirman la alta coexistencia y movilidad de roles (víctima, victimario y espectador), tanto en la muestra amplia como en los sujetos clave, lo que respalda la concepción relacional del bullying como un proceso dinámico y no como una categoría fija de comportamiento. Esta variabilidad de roles se encontró

asociada a factores emocionales, ejecutivos y familiares, corroborando lo expresado en las entrevistas en profundidad y reforzando la necesidad de intervenciones que trasciendan la sanción individual para centrarse en la transformación de las dinámicas escolares.

En segundo lugar, el predominio de formas de agresión verbal, relacional y simbólica, junto con niveles de intensidad baja a media, sugiere un proceso de normalización de la violencia escolar, donde las conductas de acoso se integran al funcionamiento cotidiano del aula. Este hallazgo refuerza la importancia de estrategias preventivas tempranas, enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, autorregulación cognitiva y comprensión social, antes de que se consoliden patrones más severos de victimización o agresión.

En tercer lugar, el uso del BASC-3 como prueba de tamizaje descriptivo permitió identificar perfiles conductuales diferenciados en los tres roles, los cuales adquirieron mayor sentido explicativo al contrastarse con las pruebas neuropsicológicas (Wisconsin, Stroop y Faux Pas) y los índices de funcionalidad familiar (APGAR infantil y de acudientes). Así, los perfiles con mayores desajustes clínicos y adaptativos coincidieron con déficits en el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la empatía cognitiva, así como con percepciones de disfunción familiar, confirmando la interacción entre variables cognitivas, emocionales y contextuales.

Asimismo, las correlaciones significativas obtenidas en los sujetos clave evidencian que una mayor funcionalidad familiar se asocia con mejores indicadores conductuales y ejecutivos, mientras que la presencia de sintomatología emocional y conductual se relaciona negativamente con el desempeño en tareas de control cognitivo. Estos resultados respaldan empíricamente la inclusión de la familia como eje estructural del modelo y refuerzan la comprensión del bullying como un fenómeno ecológico, dado que la interacción observada entre variables familiares, cognitivas, emocionales y escolares permite interpretar los hallazgos desde la perspectiva propuesta por Urie Bronfenbrenner y el pensamiento complejo, según la cual el

comportamiento humano emerge de la influencia recíproca entre múltiples sistemas de desarrollo.

Finalmente, la triangulación de datos confirma que la integración de Teoría de la Mente, funciones ejecutivas y funcionalidad familiar no solo es conceptualmente sólida, sino empíricamente necesaria para intervenir la violencia escolar desde una lógica preventiva, formativa y sostenible. El modelo neuropsicopedagógico propuesto se consolida así como una alternativa pertinente para responder a las demandas actuales del contexto educativo, articulando ciencia, pedagogía y realidad social.

Conclusiones específicas por rol y por Institución Educativa Distrital (IED)

Conclusiones por rol – IED CODEBA

Rol espectador.

En la IED CODEBA, el rol de espectador se caracteriza por un perfil heterogéneo, con indicadores conductuales mayoritariamente dentro de rangos normativos en el BASC-3, pero con señales consistentes de ambivalencia socioemocional. Las puntuaciones intermedias en escalas adaptativas, junto con desempeños variables en teoría de la mente (Faux Pas), confirman que el espectador no constituye un rol neutro, sino un actor potencialmente modulador del clima escolar. Esta conclusión coincide con los hallazgos cualitativos, donde emergieron narrativas de pasividad empática y temor a la exclusión, lo que refuerza la necesidad de incluir a este rol como objetivo explícito del modelo neuropsicopedagógico.

Rol víctima.

El perfil víctima en CODEBA evidencia una convergencia clara entre vulnerabilidad emocional, menor funcionalidad familiar y dificultades en la autorregulación cognitiva. Las elevaciones en indicadores de victimización (EBIPQ/ECIPQ), junto con puntajes reducidos en APGAR infantil y adulto, y un rendimiento fluctuante en Stroop y Wisconsin, permiten concluir que la experiencia de victimización se asocia tanto a factores emocionales como a déficits en funciones ejecutivas. Esta configuración confirma que la víctima requiere intervenciones

integrales que articulen regulación emocional, mentalización y fortalecimiento del soporte familiar.

Rol victimario.

El victimario de CODEBA presenta el perfil más comprometido desde el punto de vista clínico-adaptativo. Las elevaciones significativas en escalas clínicas del BASC-3 (búsqueda de sensaciones, estrés social, depresión, locus de control externo) y los puntajes marcadamente bajos en escalas adaptativas (autoestima, relaciones interpersonales y ajuste personal) permiten concluir que este rol se asocia a un patrón de desajuste socioemocional profundo. La ausencia de hiperactividad elevada, combinada con errores perseverativos en el Wisconsin y dificultades en Faux Pas, sugiere un perfil de desregulación emocional y cognitiva más que un trastorno externalizante clásico, reforzando la pertinencia de intervenciones centradas en funciones ejecutivas y teoría de la mente.

Conclusiones por rol – IED Pestalozzi

Rol espectador.

En la IED Pestalozzi, el espectador muestra un perfil consistente de vulnerabilidad emocional moderada, con elevaciones en ansiedad y estrés social y descensos en autoestima y confianza en sí mismo. Esta configuración permite concluir que el espectador internaliza el conflicto escolar, adoptando conductas de inhibición y evitación, lo cual se ve reforzado por las correlaciones entre ansiedad, estrés social y rol pasivo. El espectador emerge, así, como un rol de riesgo silencioso que requiere fortalecimiento en habilidades de afrontamiento y agencia moral.

Rol víctima.

La víctima en Pestalozzi presenta un patrón claro de sintomatología internalizante, caracterizado por ansiedad, depresión, somatización y problemas de interiorización, acompañado de bajos puntajes en escalas adaptativas. La convergencia

entre estas puntuaciones y los reportes de disfunción familiar en el APGAR confirma que la victimización se inscribe en un entramado emocional y sistémico que trasciende el aula. Se concluye que la intervención debe priorizar la reparación emocional, la mentalización y el acompañamiento familiar.

Rol victimario.

El victimario de esta institución evidencia un perfil clínicamente más complejo, con elevaciones en búsqueda de sensaciones, problemas escolares y síntomas emocionales, junto con déficits marcados en ajuste personal y relaciones interpersonales. La integración con las pruebas neuropsicológicas permite concluir que este rol combina dificultades en el control inhibitorio, baja flexibilidad cognitiva y limitaciones en empatía cognitiva, lo cual incrementa la probabilidad de conductas agresivas persistentes si no se interviene de manera temprana.

Conclusiones por rol – IED Obregón

Rol espectador.

En la IED Obregón, el espectador presenta un funcionamiento general conservado, pero con señales incipientes de tensión interpersonal y conflictos morales. Esta configuración sugiere que, aunque el rol no manifiesta desajustes clínicos evidentes, sí se encuentra expuesto a procesos de normalización del acoso, lo que lo convierte en un agente clave para estrategias preventivas.

Rol víctima.

La víctima en Obregón muestra indicadores emocionales discretos pero persistentes, especialmente en ansiedad y somatización, junto con dificultades adaptativas en relaciones interpersonales y ajuste personal. Esta combinación permite concluir que la victimización puede manifestarse de forma silenciosa, requiriendo dispositivos de detección temprana y acompañamiento psicoeducativo continuo.

Rol victimario.

El victimario presenta un patrón diferencial: ausencia de elevaciones clínicas marcadas, pero deterioro significativo en escalas adaptativas (autoestima, autoconcepto y ajuste personal). Esta configuración confirma que la conducta agresiva puede coexistir con un autoconcepto frágil y déficits en regulación emocional, lo que refuerza la necesidad de intervenciones centradas en habilidades socioemocionales más que exclusivamente disciplinarias.

Conclusión transversal

En conjunto, las conclusiones por rol y por institución evidencian que el bullying y el ciberbullying no responden a perfiles homogéneos, sino a configuraciones dinámicas donde interactúan funciones ejecutivas, teoría de la mente y funcionalidad familiar. La consistencia entre BASC-3, pruebas neuropsicológicas, APGAR infantil–adulto y análisis cualitativo confirma la validez ecológica del modelo neuropsicopedagógico propuesto, el cual se sustenta en una comprensión compleja, sistémica y preventiva del fenómeno.

En síntesis, la presente investigación permitió validar teórica y empíricamente un modelo neuropsicopedagógico integrador, sustentado en la articulación de la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y la funcionalidad familiar, como estrategia pertinente para la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria.

La evidencia obtenida demuestra que las intervenciones centradas exclusivamente en la sanción o en el control conductual resultan insuficientes frente a la complejidad del fenómeno, siendo necesario un abordaje preventivo, formativo y contextualizado que fortalezca los procesos cognitivos, socioemocionales y vinculares que subyacen a las dinámicas de violencia escolar.

El modelo propuesto, representado mediante el diagrama de Sankey, no solo responde a los hallazgos empíricos del estudio, sino que se alinea con enfoques contemporáneos de educación basada en la complejidad, la neuroeducación y la intervención sistémica, constituyéndose en una alternativa viable, replicable y pertinente para el contexto educativo colombiano.

Recomendaciones:

Dado que el presente estudio se encontró hasta la validación por jueces por medio del índice de la validez de contenido con análisis secuencial mixto del programa y este no fue implementado, no se realizaron pruebas de normalidad ni análisis comparativos pretest–postest. No obstante, se estableció que, para las comparaciones entre grupos una vez aplicada la intervención, se recomienda:

1. Usar la prueba no paramétrica Kruskal–Wallis, adecuada para distribuciones que no cumplen supuestos de normalidad y para tamaños muestrales heterogéneos. Asimismo, la asociación entre variables se abordará mediante el coeficiente de correlación de Spearman, y el tamaño del efecto será calculado mediante d de Cohen.
2. Validar la versión ajustada del modelo en una muestra amplia y con diseños cuasiexperimentales que permitan establecer eficacia (pre-post con control) y realizar evaluaciones longitudinales para verificar la sostenibilidad del cambio.
3. Incorporar estrategias de formación docente orientadas al reconocimiento de los roles dinámicos del bullying, con énfasis en el rol del espectador, promoviendo prácticas pedagógicas que favorezcan la intervención activa, la contención emocional y la construcción de climas escolares seguros.
4. Integrar a las familias como agentes activos del proceso de intervención, utilizando herramientas como el APGAR familiar para identificar factores de riesgo y protección, y desarrollando espacios de acompañamiento que fortalezcan la comunicación, el apoyo emocional y la corresponsabilidad educativa.
5. Desarrollar futuras investigaciones con diseños longitudinales y experimentales, que permitan evaluar el impacto del modelo en el tiempo y

contrastar su efectividad en distintos contextos educativos, niveles socioeconómicos y regiones del país.

6. Profundizar en el uso de metodologías mixtas, fortaleciendo la articulación entre análisis estadístico, evaluación neuropsicológica y análisis cualitativo asistido por software, como ATLAS.ti, para enriquecer la comprensión del fenómeno desde múltiples niveles de análisis.
7. Se recomienda a las instituciones educativas implementar programas preventivos basados en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y las habilidades socioemocionales, priorizando estrategias pedagógicas activas, reflexivas y contextualizadas que involucren a estudiantes, docentes y familias.
8. Se sugiere promover espacios de formación parental orientados al fortalecimiento de la comunicación, el acompañamiento emocional y la supervisión afectiva, reconociendo el papel central de la familia en la regulación conductual y emocional de los adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anchundia-Gómez, O. E., Delgado-Martínez, L. M., Acosta-Muñoz, J. C., & Velasteguí-Cañar, S. M. (2022). Modelo educativo basado en pensamiento complejo de Edgar Morin aplicado a la formación del docente investigador. Revista Polo del Conocimiento [Revista en línea], 7(3), 446–461. Disponible en: 10.23857/pc.v7i3.3741 [Consulta: 2025, Diciembre 4]

Angarita Vergara, K. J. (2024). Regulación emocional, discriminación social y funcionalidad familiar en estudiantes en situación de bullying en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla "Parque Educativo". [Resumen en línea], (Tesis de Posgrado). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b04de7c5-de7d-410a-be6e-50f69e2c904e/content [Consulta: 2026, Junio 5]

Atenas, T. L., Ciampi Diaz, E., Venegas Bustos, J., Uribe San Martín, R. y Cárcamo Rodríguez, C. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. Revista chilena de neuro-psiquiatría [Revista en línea], 57(4), 365-376. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000400365 [Consulta: 2024, Diciembre 3]

Agudelo-Valdeleón, O. L. (2024). El impacto de la neuropsicopedagogía en la mejora del aprendizaje. Journal of Economic and Social Science Research [Revista en línea], 4(2), 226-245. Disponible en: https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/109 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Álvarez Quiroz, G. B., Guerrero Martelo, M. F., Algarín Alcalá, S. P., Zamudio González, R. D. y Sánchez Márquez, N. I. (2023). Relación entre bullying, ciberbullying y autoestima: prevalencia y factores asociados en adolescentes de Colombia. Zona Próxima [Revista en línea], (38), 88-109. Disponible en: https://doi.org/10.14482/zp.38.329.137 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. Journal of Child Psychology and Psychiatry [Revista en línea], 59(4), 405–421. Disponible en: https://doi.org/10.1111/jcpp.12841 [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Baquero, A. y Avendaño, B. L. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de ciberbullying en un contexto escolar. Psychology, Society, & Education [Revista en línea], 7(2), 213-226. Disponible en: https://acortar.link/7xbtVU [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of AD / HD. Psychological Bulletin, [Revista en línea], 121, 65-94. Disponible en: https://psycnet.apa.org/buy/1997-02112-004 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. Neuropsychology Review [Revista en línea], 11, 1-29. Disponible en: https://acortar.link/wSnTYA [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. y Hill, J. (2001). The 'Reading the mind in the eyes' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry [Revista en línea], 42: 241-252. Disponible en: https://acortar.link/Temf0p [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Barceló, E., Benítez, J. C., Ospina, M. G., Florez, K., Navarro, E. y De Oro, C. (2023). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes en contexto de bullying. Revista de Psicología, [Revista en línea] 41(1), 523-548. Disponible en: https://doi.org/10.18800/psico.202301.019 [Consulta: 2026, Junio 5]

Blasco Tesán, B. (2024). Bullying, sesgos cognitivos y experiencias psicóticas en la adolescencia. [Resumen en línea], (Tesis de Posgrado). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, España. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2024/hdl_10803_691997/bbt1de1.pdf [Consulta: 2026, Junio 5]

Berger, C. y Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: Early adolescence as a critical period. In Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence (pp. 279-302). New York: Guilford Press [Revista en línea], Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. [Documento en línea], Sage Publications. DC: Autor. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Bronfenbrenner,+U.+(2005).+Making+human+beings+human:+Bioecological+perspectives+on+human+development.+Sage+Publications.&ots=QzlLtQ2KVx&sig=PJOP1bmztlLwoN-Pcs3fU2IGwKw [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Brown, T. E. (2001). Brown attention deficit disorder scales for children and adolescents (2nd. Ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation. [Revista en línea], Disponible en: https://acortar.link/HBFmK7 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. International Journal of Disability, Development and Education [Revista en línea], 53, 35-46. Disponible en: https://acortar.link/pABtF7 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. Journal of Adolescent Health, 55(5), 602–611.

Cassiani-Miranda, C. A., Gómez-Alhach, J., Cubides-Munévar, A. M. y Hernández-Carrillo, M. (2014). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 2011. Revista de salud pública [Revista en línea], 16, 13-24. Disponible en: http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v16n1.43490 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Castillo Rocha, C. y Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. Revista mexicana de investigación educativa [Revista en línea], 13 (38), 825-842. Disponible en: https://acortar.link/nBsRki [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Cea D´Ancona, Ma. Angeles. (1996), Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social. Edit. Síntesis S.A. [Documento en línea], Madrid. España. Disponible en: https://acortar.link/8YWz03 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. Revista Universidad y Sociedad [Revista en línea], 12(5), 470-478. Disponible en: https://acortar.link/s7BpRx [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Chalamandaris, A. G., Wilmet-Dramaix, M., Robert, A., Ertesvåg, S. K., Eslea, M., Senterre, C. y Piette, D. (2017). Project SET-Bullying: Exploring the relationship between the effectiveness of school-based anti-bullying interventions and time. Children and Youth Services Review [Revista en línea], 83, 146-158. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.018 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Che Piu Carpio, Y. P. (2025). Cyberbullying y empatía en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima, 2023. [Resumen en línea], (Tesis de pregrado), Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Perú. Disponible en:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.upla.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/69dfaa8b-f3ea-4598-b5b7-731b50e8098e/content

Coelho, V. A. y Romão, A. M. (2018). Stress in Portuguese middle school students: A multilevel analysis of the effects of individual, class, and school variables. European Journal of Developmental Psychology [Revista en línea], 15(3), 321–337. Disponible en: https://doi.org/10.1017/sjp.2016.61 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Colombia, C. D. (2006). Ley 1090 de 2006. Diario Oficial [Documento en línea], 46383, 1-27. Disponible en: https://acortar.link/pB9Dfm [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Cubillo, A. (2022). Neurobiological correlates of the social and emotional impact of peer victimization: A review. Frontiers in psychiatry [Revista en línea], 13, 866926. Disponible en: https://acortar.link/HyuXC8 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

De la Asociación, D. D. H. y Mundial, M. (2008). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. In 59ª Asamblea General [Documento en línea], Seúl, Corea. Disponible en: https://acortar.link/i51CVs [Consulta: 2024, Diciembre 4]

De la Torre-Cruz, M., García-Linares, M. y Casanova-Arias, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. Electronic Journal of Research in Educational Psychology [Revista en línea], 12 (1), 147-170. Disponible en: http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13118 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

De La Torre-Salazar, D., Galvis, A. Y., Lopera-Murcia, Á. M. y Montoya-Arenas, D. A. (2017). Función ejecutiva y entrenamiento computarizado en niños de 7 a 12 años con discapacidad intelectual. Revista Chilena de Neuropsicología [Revista en línea], 12(2), 14-19. Disponible en: 10.5839/rcnp.2017.12.02.03 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Del Atlántico, G. (2016). Plan de desarrollo 2016-2019. Atlántico Líder. [Documento en línea] Disponible en: https://acortar.link/IecF8Z [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Del Departamento, A. (2023). Plan Estratégico Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación- Colciencias del Departamento del Atlántico. [Documento en línea] Disponible en: https://acortar.link/IecF8Z [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology [Revista en línea], 64, 135–168. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.annualreviews.org/deliver/fulltext/psych/64/1/annurev-psych-113011-143750.pdf?itemId=/content/journals/10.1146/annurev-psych-113011-143750&mimeType=application/pdf [Consulta: 2024, Diciembre 7]

Duarte, O. E. T., Villamizar, Y. B. y Vargas, C. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. Sophia [Revista en línea], 12(2), 173-186. Disponible en: https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.233 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Eisenberger, N. (2013). Social ties and health: A social neuroscience perspective. Current Opinion in Neurobiology [Revista en línea], 23(3), 407-413. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.conb.2013.01.006 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Epstein, N. B., Baldwin, L. M. y Bishop, D. S. (1993). The McMaster family assessment device. Journal of Marital and Family Therapy [Revista en línea], 9(2), 171–180. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (Eds.). (2010). Bullying in North American schools. New York: Routledge [documento en línea], (pp. 23-30). Disponible en: https://acortar.link/3SX4S4 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Farfán Díaz, Y., Ramírez Poveda, P. A. y Rincón Currea, Y. P. (2017). Alteraciones en memoria y atención y proceso inhibitorios: su relación con el Bullying, síntomas de estrés postraumático y maltrato en el hogar [Resumen en línea], (Bachelor's thesis, Universidad Piloto de Colombia). Disponible en: https://acortar.link/3n3Ulg [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M. y Theodorakis, N. (2017). School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies. Stockholm: National Council for Crime Prevention [documento en línea] (pp. 1-116). Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bra.se/download/18.1ad580d9193dec03e20282a/1734706229148/2012_Bullying_perpetration_webb.pdf [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Ferrel Ortega, F. R, Cuan Ardila, A, Londoño, C. Z. y Ferrel Ballestas, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de santa marta, Colombia. Psicogente [Resumen en línea], 18(33), 188-205. Disponible en: https://dx.doi.org/10.17081/psico.18.33.65

Galarza Guevara, F. J. y Martínez Benalcázar, R. J. (2018). Prevalencia del bullying y su relación con factores sociodemográficos y contexto familiar, en estudiantes adolescentes del nivel de bachillerato en unidades educativas de la ciudad de Quito y Yantzaza en el periodo comprendido entre febrero a mayo del 2018 [Resumen en línea], (Tesis de Posgrado). Pontificia Universidad del Ecuador, Quito, Ecuador. Disponible en: https://acortar.link/oYraK4 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of peace research [Revista en línea], 6(3), 167-191. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/422690 [Consulta: 2026, Junio 25]

Gámez-Guadix, M., Borrajo, E. y Almendros, C. (2021). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations with impulsivity and family support. Journal of Youth and Adolescence [Revista en línea], 50(6), 1132–1145. Disponible en: https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.013 [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Golden, C. J. (1994). Stroop. Test de colores y palabras. Madrid: Tea Ediciones.

Gómez Hernández, M. M. y Gómez Hernández, A. F. (2023). Relación del autoconcepto y la flexibilidad cognitiva en estudiantes en situación ciberbullying de 11 a 18 años [Resumen en línea], (Tesis de pregrado) Disponible en: https://acortar.link/FuLZZB [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Gómez, T. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. Polis [Revista en línea], 9(25), 183–198. Disponible en: : http:// journals.openedition.org/polis/400 [Consulta: 2025, Diciembre 3]

González Moreno, A. y Molero Jurado, M. D. M. (2022). The moderating role of family functionality in prosocial behaviour and school climate in adolescence. International journal of environmental research and public health, 20(1), 590.

Gómez-León, M. I. (2023). Ansiedad y Depresión en adolescentes víctimas del Bullying después del confinamiento por COVID-19. Estudio longitudinal. Ansiedad y estrés [Revista en línea], 29(1), 27-33. Disponible en: https://doi.org/10.5093/anyes2023a4 [Consulta: 2026, Junio 5]

Guevara Vidalón, D. J., Rodríguez Esteban, A. y Vidal Garcia, F. J. (2024). Análisis y perspectivas de la violencia escolar en la Educación Básica del Perú. Andes pediatrica, [Revista en línea], 95(6), 805-814. Disponible en: http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v95i6.5218 [Consulta: 2026, Junio 5]

Gulliana Cedillo-Ramirez, L. P. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. Revista cubana de medicina [Revista en línea], 59(4). Disponible en: https://acortar.link/igvbWI [Consulta: 2024, Diciembre 4]

Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G. y Curtiss, G. (2001). WCST: Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin. Madrid, Spain: TEA.

Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G. y Curtiss. G. (1997). WCST, Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin. Madrid: TEA Ediciones.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-Hill Interamericana Editores.

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte [Revista en línea], 27, 1–20. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011 [Consulta: 2025, Diciembre 3]

Hernández Arteaga, I. (2009-2019). El docente investigador: una propuesta desde la complejidad. Universidad Pedagógica Experimental Libertador [evento digital: memorias digitales]. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Elke-Alberto-De-D-lima/publication/372190294_Memorias_III_Jornadas_de_Investigacion_e_Innovacion_Educativa_II_Internacionales_I_Congreso_Virtual/links/64a88ed195bbbe0c6e1e4337/Memorias-III-Jornadas-de-Investigacion-e-Innovacion-Educativa-II-Internacionales-I-Congreso-Virtual.pdf [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. Revista Latinoamericana de Psicología [Revista en línea], 49(3), 163-172. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001 [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2011). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). Psicología desde el Caribe, 1-28.

Katembu, S., Zahedi, A. y Sommer, W. (2023). Childhood trauma and violent behavior in adolescents are differentially related to cognitive-emotional deficits. Frontiers in Public Health [Revista en línea], 11, 1001132. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1001132 [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Lee, V. y Hoaken, P. (2007). Cognition, Emotion, and Neurobiological Development: Mediating the Relation Between Maltreatment and Aggression. Child Maltreatment [Revista en línea], 12(3), 281-298. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1077559507303778 [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Li-Ming, Ch. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. Studies in Educational Evaluation [Revista en línea], (59). 218–223. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.004 [Consulta: 2025, Diciembre 7]

Linero-Racines, R. M. (2019). Funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual relacionado con la cognición social en estudiantes en situación de Bullying. (Tesis de posgrado), Corporación Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Disponible en:

Linero-Racines, R. M., Gelves-Ospino, M., Benitez-Agudelo, J. C., Morales-Cuadro, A. y Navarro-Yepes, N. (2024). La disfunción familiar promueve desajustes en la conducta en adolescentes en situación de bullying. *Gaceta Médica de Caracas* [Revista en línea], *132*(4). Disponible en: https://doi.org/10.47307/GMC.2024.132.4.3 [Consulta: 2026, Abril 11]

Linero-Racines, R. M., Escalona-Oliveros, J. F., Morales-Cuadro, A., Cajicá-Herrera, J. A. y Barrera-Buenaver, J. C. (2025). Eye tracking para detectar sesgos atencionales en víctimasvictimarios a la amenaza de agresión y respuestas socioemocionales ante el bullying y ciberbullying: una revisión sistemática. *Gaceta Médica de Caracas* [Revista en línea], *133*(1). Disponible en: https://doi.org/10.47307/GMC.2025.133.1.18 [Consulta: 2026, Abril 11]

Loeber, R. y Burke, J. D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. Journal of Research on Adolescence, 21(1), 34–46.

Martín, S. M. (2020). ¿Qué es plagio?. Methodo Investigación Aplicada a las Ciencias Biológicas, 5(4).

McLoughlin, L. T., Lagopoulos, J. y Hermens, D. F. (2020). Cyberbullying and adolescent neurobiology. Frontiers in psychology, 11, 547954.

Mesa-Gresa, P. y Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. Revista de neurología, 52(8), 489-503.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas-Brújula. Programa Competencias Ciudadanas.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Lineamientos curriculares para la educación media. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co.

Minuchin, S. (2013). Familias y terapia familiar. Gedisa.

Mollo-Torrico, J. P. y Garaigordobil, M. (2025). El acoso y el ciberacoso escolar en los adolescentes bolivianos: la orientación sexual y su impacto en la salud mental. Anuario de Psicología Jurídica [Revista en línea], 35(1), 23-32. Disponible en: https://doi.org/10.5093/apj2025a1 [Consulta: 2026, Junio 5]

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. y Runions, K. C. (2014).

Moncada, G., Irías, M. J., Medina, M. T., Cortés, J. y Varela, E. (2020). El cerebro adolescente expuesto a violencia escolar. Tegucigalpa: Banco interamericano de Desarrollo, Universidad de Honduras, Grupo de investigación en Neurociencias Aplicadas.

Montero, I. y León, O. G. (2007). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. International Journal of clinical and health psychology, 5(1), 115-127.

Morin, E. (2011). La vía: para el futuro de la humanidad. Paidós.

Morea, A. (2022). El papel de las funciones ejecutivas en las relaciones predictivas entre victimización y perpetración por iguales y problemas psicológicos en adolescentes (Doctoral dissertation), Universidad de Deusto, Bilbao, España. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=307168 [Consulta: 2026, Junio 4]

Muetzel, R. L., Mulder, R. H., Lamballais, S., Cortes Hidalgo, A. P., Jansen, P., Güroğlu, B. y Tiemeier, H. (2019). Frequent bullying involvement and brain morphology in children. Frontiers in psychiatry, 10, 696.

Nigg, J. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. Psychological Bulletin, 126(2), 220. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.220

Nikulina, V. y Widom, C. (2013). Child maltreatment and executive functioning in middle adulthood: a prospective examination. [On line] Neuropsychology. 27(4). 417 – 427. https://doi.org/10.1037/a0032811

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 751-780. http://dx.doi.org/10.1146/annurevclinpsy050212-185516

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384-437. Olweus, D. (1991). Victimización entre escolares. En Avances en psicología, Vol. 76, pp. 45- 102). Holanda Del Norte. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61056-0

Olweus, D. (1983). Low school achievement and agressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), Human development. An interactional perspective (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

ONG Bullying Sin Fronteras (2021). Primer Estudio sobre el Cyberbullying en América Latina 2021. Recuperado de: https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2016/12/primer-estudio-sobre-el-ciberbullying.html#:~:text=Desde%20nuestra%20entidad%20de%20ayuda,el%20a%C3%B1o%202020%20y%202021.&text=Han%20sido%20los%20pa%C3%ADses%20m%C3%A1s%20afectados

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. Psicología Educativa, 22(1), 71-79. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004

Orth, M. A., Escalante, C. E. y Lubke, J. (2020). El pensamiento complejo y la formación de profesores. Polifonías [Revista en línea], 8(17), 99–120. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10018114 [Consulta: 2025, Diciembre 3]

Orth, U., Erol, R. Y. y Luciano, E. C. (2020). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. Psychological Bulletin, 146(12), 1040–1067.

Premack, D. y Woodruff G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? Behav Brain Sci; 4: 9-30. 2. https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). Panorama general informe sobre Desarrollo Humano 2016.

Rial-Boubeta, A., Theotonio, Á., Neira-de Paz, A., Braña-Tobío, T. y Varela-Mallou, J. (2024). Relación entre el consumo de videojuegos PEGI18 con violencia explícita, bullying y cyberbullying. Psychology, Society & Education [Revista en línea], 16(1), 10-19. Disponible en: https://dx.doi.org/10.21071/psye.v16i1.16718 [Consulta: 2026, Junio 4]

Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). Manual for the behavior assessment system for children. Circle Pines, MN: American Guidance Service. Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en psicología

[Revista en línea], 23(1), 9-17. Disponible en: https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167 [Consulta: 2024, Junio 4]

Roa Acosta, R. (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. Educación y Educadores [Revista en línea], 9(1), 31–46. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942006000100010&script=sci_arttext [Consulta: 2025, Diciembre 3]

Romera Félix, E. M., Rey Alamillo, R. D. y Ortega Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. Psicothema [Revista en línea], 23 (4), 624-629. Disponible en: https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4 [Consulta: 2025, Diciembre 3]

Salas, A. M. U. y Rosas, G. M. P. (2023). Manifestación del Bullying en Escuelas Secundarias del Sector Público y Privado en el Estado de Aguascalientes, México. Politicas Sociales Sectoriales [Revista en línea], 1(1), 445-465. Disponible en: https://politicassociales.uanl.mx/index.php/pss/article/view/25 [Consulta: 2026, Junio 4]

Saldaña, J. (2016). The coding manual for qualitative researchers (3rd ed.). Sage Publications.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15(2), 112–120.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? Theory Into Practice, 53(4), 286–292.

Sánchez-Cubillo, I., Periáñez, J. A., Adrover-Roig, D., Rodríguez-Sánchez, J. M., Ríos-Lago, M., Tirapu, J., et al. (2009). Construct validity of the Trail Making Test: role of task-switching, working memory, inhibition/interference control, and visuomotor abilities. Journal of the International Neuropsychological Society, 15(3), 438-450. https://doi.org/10.1017/S1355617709090626

Sánchez, P. P. C. (2020). Acoso escolar bullying diagnóstico médico-legal. Revista Criminalia Nueva Época, 87(Conmemorativo).

Sánchez, A. M. L., Manzano, B. B. C. y Contreras, L. J. D. (2025). Factores de riesgo y de protección que influyen o previenen en el bullying y ciberbullying y que afectan la salud mental de los estudiantes en los entornos escolares: revisión documental. Scientific journal T&E [Revista en línea], 1(2), 166-202. Disponible en: https://doi.org/10.48204/3072-9653.7067 [Consulta: 2026, Junio 25]

Schenkel, E. y Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. Acta Geográfica, 12(30), 227-233. https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v12i30.5201

Sierra Navarro, M. F. (2021). Manejo de la violencia escolar en el grado 6 de la Institución Educativa Distrital Pestalozzi, en Barranquilla, jornada vespertina (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. J fam pract, 6(6), 1231-9.

Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health Volume 9(3), 98-103. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). School bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.

Thornberg, R. (2021). Moral disengagement and the bystander role in bullying. Journal of School Psychology, 84, 21–33.

Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M. y Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. PsiqueMag, 9(2), 30-39. https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656

Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7(1), 27–56.

UNESCO (2008). Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Costa Rica.

Uribe, A. G. (2013). Ministro de Salud y Protección Social. Bogotá, octubre, 23. Resolución No. 008430.

Vargas-Rojas, S. M. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. Revista Colombiana de Educación, (81), 61-82.

Vázquez-Miraz, P., Gutiérrez, K., Fernández, J., Ramírez, P., Espinosa, P., & Domínguez, E. (2021). Análisis de la relación entre la conducta de bullying y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes escolarizados. Revista complutense de educación.

Voors, W. (2005). Bullying el acoso escolar. Barcelona-España: Paidos.

Willard, N. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press.

ZegarraValdivia, J. A. (2014). conceptos. Neuropsicología de la cognición social. Breve revisión de los Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 3 (1), 2736.

ANEXOS

ANEXO A

Consentimiento informado

Estimado/a participante, agradecemos leer con atención el presente documento, a través del cual se da explicación del uso y la confidencialidad de sus datos, al igual que de sus derechos y compromisos en lo relativo al proyecto de tesis doctoral cuyo objetivo general se orienta a Diseñar, implementar y evaluar un modelo neuropsicopedagógico basado en la Teoría de la Mente (ToM), las Funciones Ejecutivas y la Funcionalidad Familiar, con un enfoque mixto, para mitigar el bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria en Colombia, integrando métodos cualitativos y cuantitativos para analizar las percepciones, emociones y comportamientos de los adolescentes y su entorno familiar en 3 Instituciones Educativas DIstritales de Barranquilla. En el cual, bajo el marco de la obligación que tiene el psicólogo a partir del secreto profesional, de procurar su bienestar personal, respetar su autonomía y la confianza que usted y la sociedad han depositado en su quehacer ético y profesional, se incorpora además lo dispuesto en la resolució 0314 de 2018 de MINCIENCIAS, que regula la ética y bioética en la investigación para salvaguardar la integridad científica y la dignidad humana.

RIESGOS NORMALES PREVISTOS: Dentro de la aplicación de las pruebas no se provee ningún tipo de riesgo para el participante.

DURACIÓN: La participación por persona en este estudio será aproximadamente de__ horas en la ciudad de Barranquilla (Colombia).

Primero, queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir que si usted lo desea puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del estudio actual. Los estudios de investigación como este sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la neuropsicopedagogía más adelante.
- ✓ Algunas personas tienen creencias personales, ideológicas y religiosas que pueden estar en contra de los procedimientos que se desarrollan dentro de las investigaciones como contestar preguntas sobre la conducta privada, hablar de sus emociones, aceptar un diagnóstico neuropsicológico, etc.; si usted tiene creencias de este tipo, por favor hágaselo saber al investigador principal y/o representante delegado.

USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS. Toda la información relacionada con sus datos de identificación, historia personal, características generales del caso discutido en las sesiones, resultados obtenidos en las pruebas psicológicas aplicadas, y demás procedimientos desarrollados, son confidenciales, y no podrán ser divulgadas ni comentadas con otro u otros sin su autorización expresa. Ante esta obligación bioética, deontológica y legal, acorde con lo establecido por la ley 1090 del 2006, el Decreto 1377 de 2013, la Ley 1755 de 2015, la resolución 0314 de 2018 de MINCIENCIAS y los artículos 15 y 74 de la constitución nacional, el psicólogo debe salvaguardar los secretos de sus consultantes y su familiares, por tanto nadie podrá obligarlo a revelarlos, salvo expresa autorización del mismo usuario, de su representante legal o de un comité bioético que tras un proceso de discernimiento determine que se está viendo afectada la integridad física o mental de un menor o que algún miembro de la sociedad corre grave peligro ante un estado de necesidad, en concordancia con lo expuesto en el artículo 32 del Código Penal Colombiano.

GRABACIÓN Y REGISTRO. Algunos procedimientos podrán ser grabados en audio y video, o se podrá contar con la presencia de grupos de estudiantes de psicología o de profesionales en el área quienes tendrán acceso a la información bajo estrictos protocolos de confiabilidad. Estas grabaciones se realizarán con fines exclusivamente investigativos, o para su uso en actividades de seguimiento y análisis de su caso, con miras a ofrecer una intervención debidamente documentada. Todos los procedimientos desarrollados se basan en modelos neuropsicopedagógicos empíricamente comprobados y respaldados por literatura científica.

REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO. La continuidad o suspensión de cada una de las actividades desarrolladas depende exclusivamente de usted. Tendrá la libertad de actuar con autonomía y el derecho a no sentir presiones para continuar con los procedimientos. El desarrollo de toda actividad se basa en su colaboración y buena disposición.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Yo, _____, identificado(a) con documento de identidad tipo _____ número _____de _____, manifiesto que:

1. He sido orientado por un (a) psicólogo (a) acerca de los objetivos de las actividades y procedimientos que se desarrollarán.

Si_____No_____

2. Acepto participar de forma libre y autónoma en el proceso de evaluación basado en el uso de pruebas psicológicas, instrumentos de medición o equipos para el análisis de variables neuropsicopedagógicas, ofrecido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Corporación Politécnico del Norte.

Si_____No_____

3. Acepto participar en un proceso de evaluación para el cual se requiere realizar grabaciones de audio y video, la cuales posteriormente podrán ser reproducidas para su estudio garantizando mi absoluta confidencialidad.

Si_____No_____

4. He leído, comprendido completamente este documento y he recibido una copia.

Si__ No_____

En caso de ser menor de edad, firmar padres o cuidador responsable:

Nombre: Fecha:

Firma: Documento:

Nombre: Fecha:

Firma: Documento:

ANEXO B

Entrevista dirigida a Padres de Familia

Contexto inicial: "Muchas gracias por acompañarnos. El propósito de esta conversación es conocer su opinión y experiencia como padre o madre frente al desarrollo emocional y social de su hijo(a). Queremos comprender cómo percibe la convivencia escolar, la comunicación en casa y las posibles situaciones de conflicto que puedan presentarse. No hay respuestas buenas o malas, y su participación será completamente confidencial. Su aporte es muy valioso para mejorar los procesos educativos y familiares."

Ejes temáticos y preguntas:

1. Percepción de la convivencia familiar
    - ¿Cómo describiría la comunicación en su familia? ¿Suele conversar con su hijo(a) sobre lo que ocurre en el colegio?
    - ¿Qué estrategias utiliza para resolver los conflictos familiares o escolares cuando se presentan?
    - ¿Considera que su hijo(a) se siente escuchado y comprendido en casa? ¿Por qué?
2. Identificación de comportamientos y emociones
    - ¿Podría describir alguna situación que le ha llamado la atención últimamente sobre la forma en que su hijo(a) se está sintiendo o desenvolviendo en su entorno escolar y social?
    - Me gustaría que me cuente alguna situación reciente en la que su hijo(a) le haya compartido algo que le preocupó respecto a sus compañeros o a su vida escolar
    - ¿Qué señales le indican a usted que su hijo(a) puede estar enfrentando dificultades sociales o emocionales?
3. Empatía y comprensión de los otros (Teoría de la Mente)
    - ¿Cómo reacciona su hijo(a) cuando alguien se siente triste, molesto o es tratado injustamente?
    - Cuénteme, ¿Cómo son esas situaciones en las que ha observado cómo su hijo(a) entiende o responde a lo que sienten los demás?
    - ¿Qué actividades o momentos familiares fomentan la reflexión o la comprensión de los sentimientos ajenos?
4. Regulación emocional y autocontrol (Funciones Ejecutivas)
    - Cuando su hijo(a) se enoja o frustra, ¿cómo suele manejar la situación?
    - ¿Qué estrategias utiliza usted para ayudarle a calmarse o reflexionar sobre sus acciones?
    - Cuando piensa en las relaciones de su hijo(a) con los demás, ¿qué observa sobre su sensibilidad o comprensión hacia las experiencias de los otros?
    - 5. Valoración del modelo neuropsicopedagógico
    - Si existiera un programa que buscara fortalecer la empatía, la autorregulación y la comunicación familiar, ¿cómo cree usted que podría impactar en la vida de ustedes?

- ¿Qué tipo de actividades o temas considera más útiles para promover una mejor convivencia escolar y familiar?
- ¿Cómo cree que un acompañamiento de este tipo podría beneficiar a las familias y al colegio?

ANEXO C
Entrevista dirigida a Profesores

Contexto inicial: “Antes de comenzar, quiero agradecerle por su disposición y tiempo. Esta conversación busca conocer su experiencia docente y sus percepciones sobre las relaciones interpersonales, las emociones y las conductas que observa en sus estudiantes. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es conocer su punto de vista. Todo lo que comparta será tratado con confidencialidad y solo se usará con fines académicos dentro del proyecto de investigación.”

Ejes temáticos y preguntas:

1. Percepción del bullying y ciberbullying en el aula
    - ¿Qué comportamientos o actitudes le permiten identificar que en su grupo pueden existir casos de bullying o ciberbullying?
    - ¿Podría describir una situación concreta en la que haya percibido exclusión o agresión entre los estudiantes, y cómo reaccionó ante ella?
    - En su experiencia, ¿cómo cree que influyen las emociones y la comunicación entre los estudiantes en estas situaciones?
2. Empatía y Teoría de la Mente
    - ¿Qué tan capaces considera que son sus estudiantes de reconocer las emociones o intenciones de los demás?
    - ¿Cómo trabaja usted en el aula la empatía o la comprensión del otro? (Por ejemplo, actividades de reflexión, dramatizaciones, debates, etc.)
    - ¿Cree que el desarrollo de la Teoría de la Mente podría ayudar a reducir conflictos interpersonales entre sus estudiantes?
3. Funciones Ejecutivas en el contexto escolar
    - Desde su observación, ¿qué tan capaces son sus estudiantes de controlar impulsos o manejar su frustración?
    - ¿Cómo promueve usted la planificación, la toma de decisiones y el control atencional en su práctica pedagógica?
    - ¿Podría comentar si ha notado alguna relación entre la impulsividad y los comportamientos agresivos o de exclusión?
4. Funcionalidad familiar y apoyo parental
    - ¿Qué papel percibe que cumplen las familias en la regulación emocional y el comportamiento social de los estudiantes?
    - Si usted pudiera decir como son las diferencias entre los estudiantes que cuentan con un acompañamiento familiar y los que no ¿qué cosas podría mencionar y explicar?
    - ¿Qué tipo de comunicación o alianzas mantiene usted con los padres para prevenir o abordar casos de bullying?
5. Valoración del modelo neuropsicopedagógico
    - Si existiera un modelo educativo que integrara estrategias para fortalecer la empatía, las funciones ejecutivas y la comunicación familiar, ¿cómo cree que impactaría en la convivencia escolar?
    - ¿Qué elementos considera fundamentales para que dicho modelo sea viable en su institución?
    - ¿Qué recomendaciones daría para adaptar este tipo de intervenciones a la realidad de su aula o nivel educativo?

ANEXO D

Ficha de Datos Sociodemográficos

Instrucciones: A continuación responderás unas preguntas sobre tus datos básicos. Esta información se utilizará únicamente con fines académicos para comprender mejor las características generales del grupo. Tus respuestas son confidenciales y no afectarán tu desempeño escolar. Responde del modo más claro y sincero posible.

Código del participante (número de documento): _____

1. Datos Generales

- Edad: _____años
- Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino ☐ Otro
- Grado escolar: _____
- Jornada: ☐ Mañana ☐ Tarde
- Institución educativa:

  _____
- Estrato socioeconómico: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

2. Información Familiar

- Personas con las que convive habitualmente (madre, padre, abuelos, hermanos, otros):

  _____
- Tipo de apoyo familiar percibido: ☐ Alto ☐ Moderado ☐ Bajo
- Nivel de comunicación en el hogar según su percepción: ☐ Buena ☐ Regular ☐ Limitada
- Participación de los acudientes en actividades escolares: ☐ Frecuente ☐ Ocasional ☐ Nula

3. Contexto Escolar

- Relación con compañeros: ☐ Buena ☐ Regular ☐ Difícil
- Relación con docentes: ☐ Buena ☐ Regular ☐ Difícil
- Ha presenciado o vivido situaciones de agresión escolar: ☐ Sí ☐ No

4. Uso de Medios y Redes

- Usa redes sociales o plataformas digitales: ☐ Sí ☐ No
- Si la respuesta es sí, ¿cuáles?:

  _____
- Tiempo promedio diario en redes: ☐ Menos de 1 hora ☐ 1–3 horas ☐ Más de 3 horas

5. Bienestar Personal

- Se considera: ☐ Víctima ☐ Victimario ☐ Espectador
- Percepción del clima escolar: ☐ Positivo ☐ Neutro ☐ Negativo
- Nivel de satisfacción con su vida escolar: ☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo
- Cuenta con alguien de confianza para hablar de sus problemas: ☐ Sí ☐ No

ANEXO E

Entrevista dirigida a presunta víctima de bullying/ciberbullying

Rompe hielo: "Gracias por aceptar hablar conmigo hoy. Este espacio es tranquilo y lo que conversemos se mantiene en confidencialidad. La idea no es juzgar a nadie, sino comprender cómo se viven algunas situaciones entre compañeros en el colegio o en redes.
A veces pasamos por cosas difíciles y hablarlo ayuda a entender mejor lo que sentimos y cómo podemos mejorar la convivencia.
Si en algún momento no quieres responder algo, puedes decírmelo con confianza, ¿está bien?"

(Luego de su respuesta positiva, puedes continuar con una pregunta general como: "Cuéntame un poco cómo te ha ido últimamente en el colegio.")

Guía de preguntas abiertas:

1. Experiencia y contexto
    - ¿Podrías contarme una situación en la que sentiste que alguien te trató mal o te hizo sentir mal en el colegio o por redes sociales?
      (Por ejemplo: burlas, rumores, mensajes ofensivos, exclusión en grupos de WhatsApp o redes)
2. Percepción emocional
    - ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Qué pasó por tu mente cuando eso ocurrió?
      (Explorar emociones primarias: tristeza, miedo, rabia, vergüenza)
3. Reacción y afrontamiento
    - ¿Qué hiciste cuando pasó? ¿Le contaste a alguien o preferiste guardarlo? ¿Por qué?
4. Teoría de la mente
    - Si piensas en quienes te hicieron eso, ¿cómo crees que se sentían o qué pensaban cuando actuaban así?
      (Explorar empatía cognitiva y atribución de intenciones)
5. Apoyo y funcionalidad familiar
    - ¿En casa cómo reaccionaron cuando se enteraron de lo que pasaba?
      (Indagar sobre comunicación, apoyo emocional y límites familiares)
6. Estrategias de autorregulación
    - ¿Qué haces ahora cuando te sientes mal o alguien te provoca?
      (Evaluar control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y afrontamiento)
7. Percepción escolar
    - ¿Cómo crees que el colegio podría ayudar a que eso no vuelva a pasar contigo ni con otros compañeros?

ANEXO F

Entrevista dirigida a presunto victimario de bullying/ciberbullying

Rompe hielo: "Hola, gracias por darte el tiempo para esta conversación. No estamos aquí para juzgarte, sino para conocer cómo se dan ciertas situaciones entre compañeros y qué piensan o sienten los jóvenes cuando ocurren. A veces hacemos cosas sin pensar mucho en ellas, o simplemente por seguir al grupo, y este espacio sirve para entender qué hay detrás de esas acciones y cómo mejorar el ambiente en el colegio. Todo lo que digas quedará en reserva, así que puedes hablar con confianza. ¿Te parece bien?"

(Luego, puedes continuar con una pregunta neutral: "¿Cómo describirías la relación entre los compañeros en tu curso?")

Guía de preguntas abiertas:

- Reconocimiento de la conducta
  1. Cuéntame una situación en la que tú o tus amigos se burlaron o molestaron a alguien en el colegio o en redes sociales.
     (Ejemplo: publicar un meme de un compañero, excluirlo del grupo, ponerle apodos)
- Intencionalidad
  2. ¿Qué te motivó a hacerlo? ¿Qué pensabas o sentías en ese momento?
     (Explorar impulsividad, búsqueda de aceptación, diversión o venganza)
- Teoría de la mente
  3. ¿Alguna vez pensaste cómo se sentía esa persona? ¿Crees que le afectó o que no fue tan grave?
- Regulación emocional
  4. ¿Qué sueles hacer cuando estás enojado o cuando alguien te molesta?
     (Evaluar control de impulsos y toma de decisiones)
- Influencia social y familiar
  5. ¿Qué opinan tus amigos o tu familia cuando te comportas así? ¿Te dicen algo o lo toman como un juego?
- Reflexión moral
  6. Si pudieras volver atrás, ¿cambiarías algo de esa situación? ¿Por qué?
- Prevención
  7. ¿Qué crees que se podría hacer para que en el colegio haya más respeto entre los compañeros?

ANEXO G

Entrevista dirigida al presunto espectador de bullying/ciberbullying

Rompe hielo: "Hola, gracias por venir. Hoy quiero conversar contigo sobre cómo ves las relaciones entre tus compañeros. No se trata de señalar a nadie ni buscar culpables, sino de entender lo que pasa cuando alguien ve una situación de molestia o agresión. Lo que digas es confidencial y no se compartirá con otros estudiantes. Lo importante es escuchar tu punto de vista, porque quienes observan también viven y sienten esas situaciones.
¿Te parece si hablamos un poco sobre eso?"

(Puedes continuar con: "¿Cómo describirías el ambiente entre tus compañeros dentro y fuera del colegio?")

Guía de preguntas abiertas:

- Observación del hecho
  1. Cuéntame una situación que hayas visto donde un compañero fue molestado o agredido, ya sea en el colegio o por redes.
     (Ejemplo: grupo de WhatsApp, memes, apodos, empujones, burlas)
- Reacción emocional
  2. ¿Qué sentiste cuando viste eso? ¿Te dio miedo, tristeza, rabia o te pareció normal?
- Teoría de la mente
  3. ¿Qué crees que pensaban o sentían los que se estaban burlando? ¿Y la persona afectada?
- Toma de decisiones
  4. ¿Pensaste en intervenir o contarle a alguien? ¿Por qué lo hiciste o por qué no? (Explorar control inhibitorio y juicio moral)
- Presión grupal
  5. ¿Qué pasa entre los compañeros cuando alguien defiende a otro o dice que eso está mal?
- Apoyo institucional
  6. ¿Qué cosas dicen y cómo actúan los profesores o el colegio cuando ocurren esas situaciones?
- Empatía y convivencia
  7. Si pudieras aconsejar a tus compañeros, ¿qué les dirías para que no se repitan esas situaciones?

ANEXO H

Escala de Bullying EBIPQ





Con este cuestionario que vas a rellenar se pretende conocer cómo son tus relaciones con los demás, los diversos factores que en ellas influyen y su relación con el acoso escolar o intimidación (Bullying).

Por favor, responde de manera sincera, tus respuestas serán CONFIDENCIALES Y ANÓNIMAS

DATOS: (Por favor, escribe o marca con una X)

Sexo: Hombre:_____ Mujer:_____

Fecha de nacimiento: _____(día)_____(mes)_____(año) Edad: _____ (años cumplidos)

COLEGIO: _____ Curso y letra: _____

A. ¿En qué país naciste?: Colombia:_____ Otro país:_____ ¿Cuál?: _____

B. ¿Cuántas personas viven contigo en casa? ____ (sin incluirte tú) C. Estrato social: 1:☐ 2:☐ 3:☐ 4:☐ 5:☐

D. ¿Quién vive contigo en casa? (puedes marcar más de una alternativa)

Madre:____ Padre:____ Hermanos/as:____ Abuelos:____ Otros familiares:____ Madrastra:____
Padrastro:____ Padres adoptivos:____ Otros (casa, hogar de paso, orfanato):____

E. ¿Cómo describirías el lugar dónde vives? Un pueblo o caserío:____ Una ciudad:____ Una casa en el campo:____

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones relativas a tu forma de ser y a las relaciones que mantienes con los demás. Por favor, responde **A TODAS** las preguntas de forma sincera y pensando en lo que sueles hacer en la mayoría de las ocasiones. No dejes preguntas sin responder; y recuerda, tus respuestas son **ANÓNIMAS Y CONFIDENCIALES**.

- EBIPQ -

(Escala de acoso escolar *-bullying-* adaptada a Colombia)
Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, 2017

*Por favor, marca con una "X" la alternativa que mejor defina la ocurrencia de estos hechos **EN EL COLEGIO CON ALGUN ESTUDIANTE o COMPAÑERO(A) DURANTE ESTE AÑO ESCOLAR (últimos 3 meses)**.*

	No (0)	Si una o dos veces (1)	Si, una o dos veces al mes (2)	Si, alrededor de una vez a la semana (3)	Si, más de una vez a la semana (4)
1. En el colegio, alguien me ha golpeado, me ha pateado o ha empujado	☐	☐	☐	☐	☐
2. En el colegio, alguien me ha insultado	☐	☐	☐	☐	☐
3. En el colegio, alguien ha hablado mal de mí	☐	☐	☐	☐	☐
4. Alguien me ha amenazado	☐	☐	☐	☐	☐
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	☐	☐	☐	☐	☐
6. He sido excluido (sacado) o ignorado por otras personas	☐	☐	☐	☐	☐
7. Alguien ha difundido o inventado rumores (chismes) sobre mí	☐	☐	☐	☐	☐
8. En el colegio, he golpeado, pateado o empujado a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
9. He insultado y he dicho palabras groseras a alguien en el colegio	☐	☐	☐	☐	☐
10. He dicho a otras personas insultos o groserías sobre alguien	☐	☐	☐	☐	☐
11. He amenazado a alguien en el colegio.	☐	☐	☐	☐	☐
12. En el colegio, he robado o dañado algo de alguien	☐	☐	☐	☐	☐
13. He excluido (sacado) o ignorado a alguien	☐	☐	☐	☐	☐
14. En el colegio, he dicho rumores (chismes) sobre alguien	☐	☐	☐	☐	☐

MUCHAS GRACIAS.

ANEXO I

Escala de Ciberbullying ECIPQ

Con este cuestionario que vas a rellenar se pretende conocer cómo son tus relaciones con los demás, los diversos factores que en ellas influyen y su relación con el acoso escolar o intimidación (Cyberbullying).

*Por favor, responde de manera sincera, tus respuestas serán **CONFIDENCIALES Y ANÓNIMAS***

DATOS: (Por favor, escribe o marca con una X)

Sexo: Hombre:_____ Mujer:_____

Fecha de nacimiento: _____(día)_____(mes)_____(año) Edad: _____ (años cumplidos)

COLEGIO: _____ Curso y letra: _____

A. ¿En qué país naciste?: Colombia:_____ Otro país:_____ ¿Cuál?: _____

B. ¿Cuántas personas viven contigo en casa? _____ (sin incluirte tú) C. Estrato social: 1:☐ 2:☐ 3:☐ 4:☐ 5:☐

D. ¿Quién vive contigo en casa? (puedes marcar más de una alternativa)

Madre:____ Padre:____ Hermanos/as:____ Abuelos:____ Otros familiares:____ Madrastra:____
Padrastro:____ Padres adoptivos:____ Otros (casa, hogar de paso, orfanato):____

E. ¿Cómo describirías el lugar dónde vives? Un pueblo o caserío:____ Una ciudad:____ Una casa en el campo:____

F. ¿Con qué frecuencia usas las redes sociales (facebook, twitter, whatsapp, instagram, otra)? (marca solo una)

No uso las redes sociales:____ Menos de 3 horas al día:____ Entre 3 y 6 horas al día:____ Más de 6 horas al día:____

G. ¿Tienes internet en tu casa (o red WIFI)?: SI:____ NO:_____

H. ¿Tienes Celular (Móvil)?: SI:____ NO:_____

I. ¿Tienes internet en tu Celular (móvil)?: SI:____ NO:_____

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones relativas a tu forma de ser y a las relaciones que mantienes con los demás. Por favor, responde **A TODAS** las preguntas de forma sincera y pensando en lo que sueles hacer en la mayoría de las ocasiones. No dejes preguntas sin responder; y recuerda, tus respuestas son **ANÓNIMAS Y CONFIDENCIALES**.

- ECIPQ -

(Escala de ciberacoso escolar -*ciberbullying*- adaptada a Colombia)
Herrera-López, Casas, Romera, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2017

*Por favor, marca con una "X" la alternativa que mejor defina la ocurrencia de estos hechos **EN EL COLEGIO CON ALGUN ESTUDIANTE o COMPAÑERO(A) DURANTE ESTE AÑO ESCOLAR (últimos 3 meses)**.*

	No (0)	Si una o dos veces (1)	Si, una o dos veces al mes (2)	Si, alrededor de una vez a la semana (3)	Si, más de una vez a la semana (4)
1. Alguien me ha dicho groserías o insultado por internet (e-mail, redes sociales, llamadas o sms)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Alguien ha dicho a otros groserías sobre mí usando internet o sms (mensajes de celular)	☐	☐	☐	☐	☐
3. Alguien me ha amenazado a través de internet o sms (mensajes de celular)	☐	☐	☐	☐	☐
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal (por ejemplo, a través de e-mail o red social)	☐	☐	☐	☐	☐
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de las redes sociales o e-mail)	☐	☐	☐	☐	☐
6. Alguien ha creado una cuenta falsa en internet para hacerse pasar por mí (facebook, twitter, whatsapp, e-mail, otra)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet	☐	☐	☐	☐	☐
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometedoras mías en internet	☐	☐	☐	☐	☐
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet	☐	☐	☐	☐	☐
10. He sido sacado (excluido) o ignorado de una red social o de chat	☐	☐	☐	☐	☐
11. Alguien ha difundido chismes (rumores) sobre mí por internet	☐	☐	☐	☐	☐
12. He dicho groserías o insultado a alguien usando mensajes por internet o sms (mensajes por celular)	☐	☐	☐	☐	☐
13. He dicho groserías sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o sms	☐	☐	☐	☐	☐
14. He amenazado a alguien por internet o a través de mensajes de celular (sms)	☐	☐	☐	☐	☐

1

15. He pirateado (hackeado) la cuenta de correo o perfil de alguien y he robado su información personal (e-mail, red social)	☐	☐	☐	☐	☐
16. He pirateado la cuenta o perfil de alguien y me he hecho pasar por él/ella a través del chat, mensajes o correos en las redes sociales	☐	☐	☐	☐	☐
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona (por ejemplo en facebook, twitter, chat, instagram u otra)	☐	☐	☐	☐	☐
18. He colgado información personal sobre alguien en internet (por ejemplo en redes sociales)	☐	☐	☐	☐	☐
19. He colgado videos o fotos comprometedoras de alguien en internet	☐	☐	☐	☐	☐
20. He retocado fotos o videos de alguien, que estaban colgados en internet	☐	☐	☐	☐	☐
21. He excluido (sacado) o ignorado a alguien de una red social o de chat	☐	☐	☐	☐	☐
22. He difundido rumores (chismes) sobre otras personas por internet	☐	☐	☐	☐	☐

MUCHAS GRACIAS.

ANEXO J

Cuestionario de APGAR Familiar para hijos

Nombre Completo

Principio del formulario

Función	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me satisface la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema y/o necesidad.					
Me satisface la participación que mi familia me brinda y permite.					
Me satisface cómo mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades.					
Me satisface cómo mi familia expresa afectos y responde a mis emociones como rabia, tristeza, amor, y otros.					
Me satisface cómo compartimos en mi familia; a) el tiempo para estar juntos, b) los espacios en la casa, c) el dinero.					
Estoy satisfecha con el soporte que recibo de mis amigos(as)					
¿Tiene usted algún(a) amigo(a) cercano(a) a quien pueda buscar cuando necesita ayuda?					
Subtotal					
Total					

ANEXO K

Cuestionario APGAR Familiar para adultos

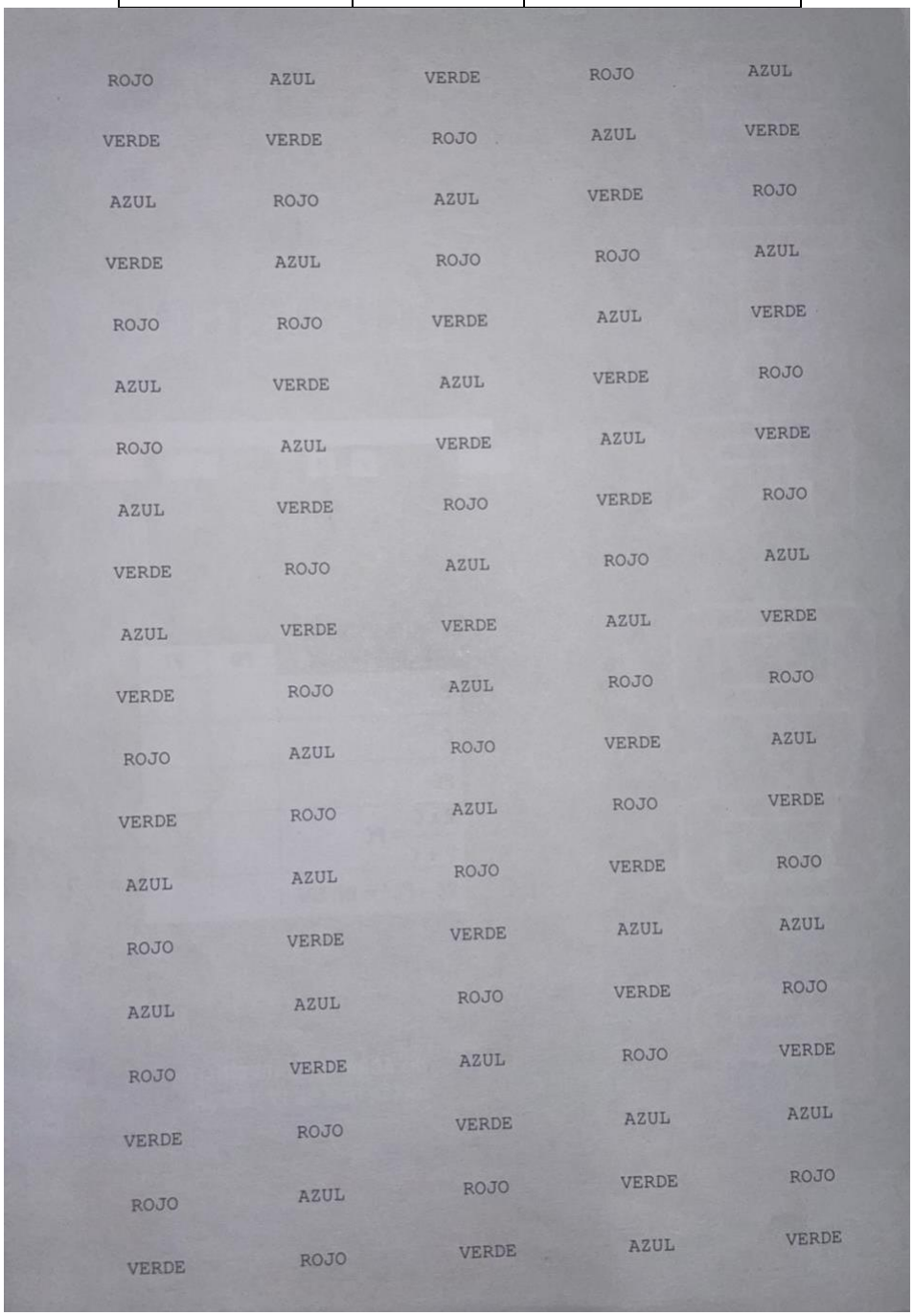
Nombre profesional:	
Persona entrevistada:	
Fecha:	

Función	Nunca (0 Puntos)	Casi Nunca (1 punto)	Algunas veces (2 puntos)	Casi siempre (3 puntos)	Siempre (4 puntos)
Me satisface la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema o necesidad					
Me satisface la participación que mi familia me brinda y me permite					
Me satisface cómo mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades.					
Me satisface cómo mi familia expresa afectos y responde a mis emociones, como rabia, tristeza, amor, etc.					
Me satisface cómo compartimos en mi familia: a) el tiempo para estar juntos b) los espacios de la casa, c) el dinero					
PUNTAJE PARCIAL					
PUNTAJE TOTAL					

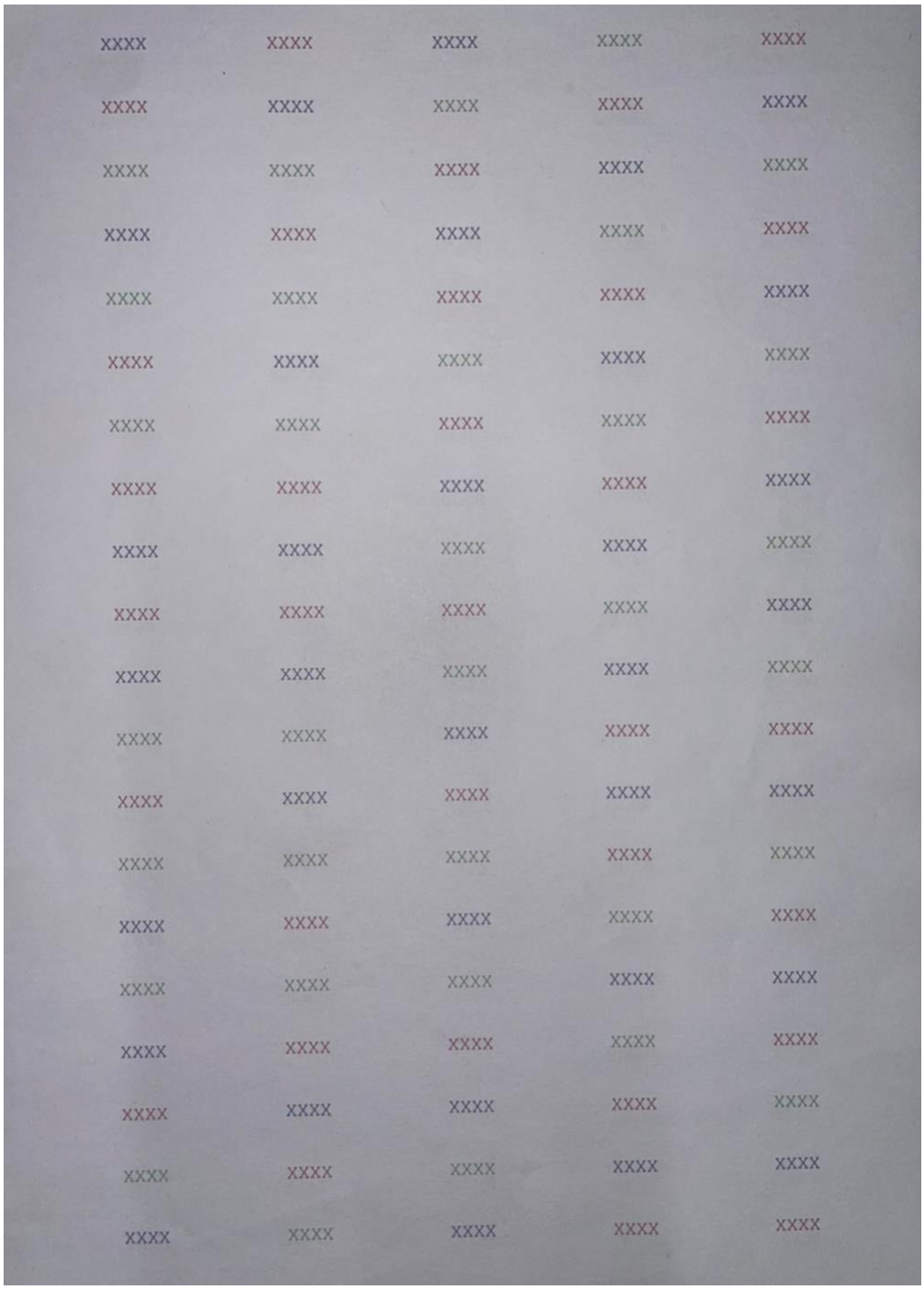
ANEXO L

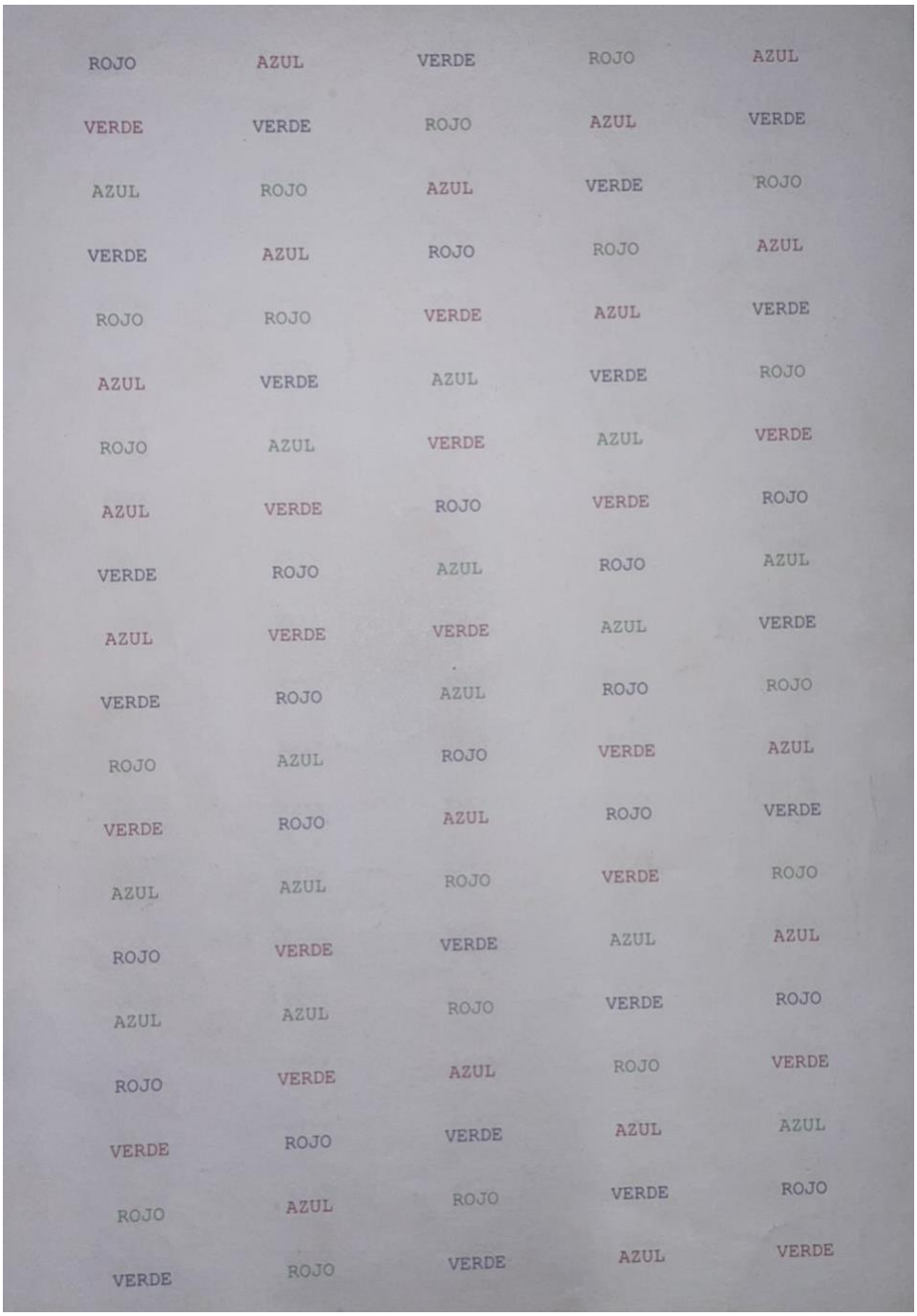
Test STROOP de colores y palabras

	Puntaje.	Rango de Sev.
Palabra		
Color		
Palabra Color		
Interferencia		



ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	AZUL	VERDE	ROJO
ROJO	AZUL	VERDE	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	AZUL
AZUL	VERDE	VERDE	AZUL	VERDE
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	ROJO
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL
VERDE	ROJO	AZUL	ROJO	VERDE
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	VERDE	AZUL	AZUL
AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	VERDE
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	AZUL
ROJO	AZUL	ROJO	VERDE	ROJO
VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE


XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX
XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX


ROJO AZUL VERDE ROJO AZUL
VERDE VERDE ROJO AZUL VERDE
AZUL ROJO AZUL VERDE ROJO
VERDE AZUL ROJO ROJO AZUL
ROJO ROJO VERDE AZUL VERDE
AZUL VERDE AZUL VERDE ROJO
ROJO AZUL VERDE AZUL VERDE
AZUL VERDE ROJO VERDE ROJO
VERDE ROJO AZUL ROJO AZUL
AZUL VERDE VERDE AZUL VERDE
VERDE ROJO AZUL ROJO ROJO
ROJO AZUL ROJO VERDE AZUL
VERDE ROJO AZUL ROJO VERDE
AZUL AZUL ROJO VERDE ROJO
ROJO VERDE VERDE AZUL AZUL
AZUL AZUL ROJO VERDE ROJO
ROJO VERDE AZUL ROJO VERDE
VERDE ROJO VERDE AZUL AZUL
ROJO AZUL ROJO VERDE ROJO
VERDE ROJO VERDE AZUL VERDE

ANEXO M

TEST METIDAS DE PATA (FAUX PAS)

Versión niños-adolescentes

(Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. 1999, 29: 407-418)

Traducido por: N. Grañana, C. Serrano, R. Allegri

Modificado para población colombiana (Melissa Gelves).

Instrucciones de aplicación:

Se imprime una versión del test con las 20 historias y las preguntas a realizar y se le dice al sujeto:

- "Ahora voy a contarte unas historias breves, quiero que las escuches atentamente, porque después te voy a hacer unas preguntas para ver qué piensas de ellas. ¿Estás listo?"
- Se leen las historias en voz alta y luego de cada una a se realizan las 4 preguntas correspondientes.

Pregunta	Evalúa	Respuesta
Detección: →"¿En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?"	Identificar si alguien dijo algo que no debió decir	Si
Identificación: →"¿Que dijo que no debiera haber dicho?"	Identificar qué fue lo que no debió decir	Depende del texto
Comprensión: → "¿Quién ganó la competencia?"	Comprensión y memoria de la historia	Depende del texto
Falsa creencia: →"¿Alicia se dio cuenta que Ema no había escuchado los resultados de la competencia?"	Reconocimiento que la metida de pata no fue intencional	No

- Si el sujeto contesta Si a la primera pregunta se continúa con las demás preguntas.
- Si el sujeto contesta que No ó Incorrecto a la primera pregunta, solo se aplica la pregunta control.

- Las primeras 10 preguntas contienen una metida de pata y las otras 10 son historias de control.
- Para las Historias Faux Pas se califica con 1 punto por cada metida de pata identificada, para un total de 10 puntos. Para detectar la metida de pata el sujeto debe responder correctamente a todas las preguntas de la historia.
- Para las Historias Control se califica 1 punto por cada historia en la reconoce que no hubo una metida de pata para un total de 10 puntos. Para detectarlo el sujeto debe responder correctamente a todas las preguntas de la historia.
- Asegúrese de realizar las preguntas de control, aunque haya dicho sí o no en la primera pregunta.

Historias Faux Pas

1. Toda la clase tomó parte en una competencia de cuentos. Ema realmente quería ganar. Mientras no estaba en la escuela, se anunciaron los resultados de la competencia: Alicia fue la ganadora. Al día siguiente, Alicia vio a Ema y le dijo: "lo siento por tu cuento". " Qué quieres decir?" dijo Ema. "Oh, nada" dijo Alicia.
   - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Quién ganó la competencia?
   - ✓ Alicia se dio cuenta que Ema no había escuchado los resultados de la competencia?

2. Roberto acababa de comenzar en una escuela nueva. El dijo a su nuevo amigo, Andrés, "mi mama es una mesera en esta escuela". Luego Clara vino y dijo: "Odio las meseras. Son horribles. "Vamos a jugar por ahí, quieres ir?" Andrés le preguntó a Clara. "No" contestó ella "no me siento muy bien".
   - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Qué trabajo tiene la mamá de Roberto?
   - ✓ Sabía Clara que la mamá de Roberto era mesera?

3. Miguel estaba en un cubículo en el baño de la escuela. José y Pedro estaban en los lavatorios al lado. José dijo "Conoces al chico nuevo de la clase, su nombre es Miguel. No se ve realmente raro!". Miguel salió de los cubículos. Pedro dijo "Oh, hola Miguel, vas a jugar fútbol ahora?".
   - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Donde estaban hablando José y Pedro?
   - ✓ Sabía José que Miguel estaba en los cubículos?

4. Karina ayudo a su mama a hacer un pastel de manzana para su tío que los vino a visitar. Ella lo llevó desde la cocina. “lo hice sólo para ti” dijo Karina. “Mmm”, contesto el tío Tomás, “eso se ve delicioso. Yo adoro los pasteles, excepto el de manzana, por supuesto!”
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué clase de pastel hizo Karina?
    - ✓ Sabía el tío Tomás que el pastel era de manzana?

5. Jaime compró a Ramiro un aeroplano para su cumpleaños. Unos meses después, estaban jugando con él, cuando Jaime accidentalmente lo tiró. “No te preocupes” dijo –Ramiro, “Nunca me gustó de todos modos. Alguien me lo regaló para mi cumpleaños”.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué le regaló Jaime a Ramiro para su cumpleaños?
    - ✓ Recordaba Ramiro que Jaime le había dado el aeroplano para su cumpleaños?

6. Sofía tiene pelo rubio corto. Estaba en la casa de su tía Carola. Sonó el timbre. Era María, una vecina. María dijo “Hola”, luego miró a Sofía y dijo “Oh, creo que no conozco a este pequeño muchacho. Cómo te llamas?”. La tía Carola dijo “Quién quiere una taza de té?”
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ En la casa de quien estaba Sofía?
    - ✓ Sabía María que Sofía era una niña?

7. La maestra Alicia tenía algo que contar a su clase, “Uno de los niños de nuestra clase, Simón, está muy enfermo” ella dijo. Toda la clase estaba muy triste y sentados quietos cuando una pequeña niña, Betty, llegó tarde. “Han escuchado mi nueva broma de gente enferma?” ella preguntó. La maestra le dijo “Siéntate y vamos a trabajar”.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué le contó la maestra a la clase al inicio de la historia?
    - ✓ Sabía Betty que Simón estaba enfermo?

8. Santiago estaba en un restaurante. El derramó el café en el piso por accidente. Javier era otra persona que estaba en el restaurante, parado al lado de la caja esperando para pagar. Santiago se acercó a Javier y le dijo “Lo siento mucho, pero he derramado mi café. Sería posible que fueras a limpiarlo?”
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Dónde ocurrió la historia?

- ✓ Sabía Santiago que Javier era un cliente?

9. Yenny se acababa de mudar a su nuevo hogar. Ella fue de compras con su mamá y compró unas cortinas nuevas. Cuando Yenny las acababa de colgar, su mejor amiga Alicia vino y le dijo, “Oh, esas cortinas son horribles, espero que vas a ir a traer unas nuevas”. Yenny preguntó “te gusta el resto de mi cuarto?”
   - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
   - ✓ Qué acababa de comprar Yenny?
   - ✓ Sabía Alicia que las cortinas eran nuevas?

10. La madre de Elena estaba haciendo una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Ella invitó a Nicole y le dijo, “No le cuentes a nadie, especialmente Elena!”. El día antes de la fiesta Nicole y Elena estaban jugando juntas y Nicole rompió su vestido nuevo. “Oh!” dijo Nicole, “Iba a usar esto para tu fiesta”. Qué fiesta?” dijo Elena. “Vamos” dijo Nicole “Vamos y veamos si mi mama puede remendarlo”.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Para quién era la fiesta sorpresa?
    - ✓ Recordaba Nicole que la fiesta era sorpresa?

11. Toda la clase tomo parte de un concurso de poesía. Juana realmente quería ganar. Mientras no estaba, se anunciaron los resultados de la competencia. María era la ganadora. Al día siguiente, Juana se chocó con María. María dijo “Cómo te sientes?”, “Bien, gracias” dijo Juana. “Oh, bien” dijo María.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Quién ganó el concurso de historias?
    - ✓ Sabía María que Juana no había escuchado los resultados de la competencia?

12. Diego acababa de comenzar en una escuela nueva. Él le dijo a su nuevo amigo, Miguel, “Mi mama es maestra de esta escuela”. Luego vino Joaquín. “Odio la escuela” les dijo, “es tan pequeña”. “Quieres venir a jugar? Miguel le preguntó a Joaquín, “No” contestó “No me siento bien”.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué trabajo tiene la mama de Diego?
    - ✓ Joaquín sabía que la madre de Diego era maestra?

13. Juan estaba en uno de los cubículos del baño de su escuela. Ariel y Franco estaban en los lavatorios al lado. Ariel dijo “Conoces al muchacho nuevo de la

clase, su nombre es Juan. No es buena onda!". Juan salió de los cubículos. Franco dijo "Oh, hola Juan. Vas a jugar fútbol ahora?".

- ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
- ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
- ✓ Dónde estaban Ariel y Franco mientras hablaban?
- ✓ Ariel sabía que Juan estaba en los cubículos?

14. Cata ayudó a su mamá a hacer un pastel de fruta para su vecino cuando el vino a visitarlas. Ella lo llevó afuera de la cocina. "Lo hice sólo para ti", dijo Cata. "Mmm" contestó su vecino. "Se ve buenísimo. Yo adoro los pasteles, especialmente de fruta!
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué clase de pastel había hecho Cata?
    - ✓ Sabía el vecino que el pastel era de fruta?

15. Santino le compró a Roberto un auto nuevo de juguete para su cumpleaños. Unos meses después, ellos estaban jugando, cuando se le cayó a Santino. "No te preocupes" dijo Roberto, "Sólo fue un accidente".
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que le dio Santino a Roberto para su cumpleaños?
    - ✓ Simón sabía que Roberto le había dado el juguete para su cumpleaños?

16. Lilly tenía cabello corto castaño. Estaba en la casa de su tío Teo. Sonó el timbre. Era una vecina, la Sra. Suarez. La Sra. Suarez dijo "Hola", luego miró a Lilly y le dijo "Oh, pienso que no conozco a esta niñita. Cómo es tu nombre?". El tío Teo dijo "Alguien quiere te?"
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ En casa de quién estaba Lilly?
    - ✓ Sabía la Sra. Suarez que Lilly era una nena?

17. La maestra Señorita. Juarez tenía algo que decir a la clase, "Ustedes saben que Jorge de nuestra clase, bueno, está seriamente enfermo" ella dijo. Toda la clase estaba muy triste sentados quietos cuando una pequeña niña, Andrea, llegó tarde. "Acabo de ir al dentista" ella dijo. La maestra le dijo "Siéntate y comienza a trabajar".
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué le dijo la maestra a la clase al inicio de la historia?
    - ✓ Sabía Andrea que Jorge estaba enfermo?

18. Lucas y Gonzalo estaban tomando un trago en un restaurante. Alan derramó su Coca en el piso por accidente. El dijo a Gonzalo “Oh, amigo, Derramé mi coca!” dijo Gonzalo. “Pediré otra”
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Dónde ocurrió la historia?
    - ✓ Sabía Lucas que Gonzalo era un cliente?

19. Marina acababa de mudarse a su nueva casa. Marina fue de compras con su mamá y compro una alfombra nueva para su habitación. Cuando Marina acababa de colocarla, su mejor amiga, Stefanía, llegó y le dijo, “Oh, tu nueva alfombra es igual que la mía nueva”. Marina preguntó, “Te gusta la casa?”.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Qué acababa de comprar Marina?
    - ✓ Stefanía sabía que la alfombra era nueva?

20. La madre de Ana estaba haciendo una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Ana. Ella invitó a Valeria y le dijo “no le digas a nadie, especialmente no a Ana!”. El día antes de la fiesta, Ana y Valeria estaban jugando juntas y Ana manchó su nueva chaqueta. “Oh!” dijo Ana, “mi mamá se va a enojar”. “No te preocupes” dijo Valeria. “Vamos a ver si mi mamá puede limpiarla”.
    - ✓ En la historia alguien dijo algo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Que dijo que no debiera haber dicho?
    - ✓ Para quién era la fiesta sorpresa?
    - ✓ Ana sabía que habían planeado una fiesta sorpresa?

Hoja de respuesta del FAUX PAS

HISTORIA		¿Alguien?	¿Quién?	¿Qué dijo?	Comprensión	¿Sabía?	Puntaje (0 - 1)
1	Ema	Si	Alicia		Alicia	No	
2	Roberto	Si	Clara		Mesera	No	
3	Miguel	Si	Jose		Baño/Lavatorios	No	
4	Karina	Si	Tío		Manzana	No	
5	Jaime	Si	Ramiro		Aeroplano	No	
6	Sofía	Si	María		Tía Carola	No	
7	Maestra	Si	Betty		Simon enfermo	No	
8	Santiago	Si	Santiago		Restaurante	No	
9	Yenny	Si	Alicia		Cortinas	No	
10	Elena	Si	Nicolle		Elena	No	
TOTAL							/10
11	Juana	No			María		
12	Diego	No			Maestra		
13	Juan	No			Baño/Lavatorios		
14	Cata	No			De fruta		
15	Santino	No			Auto de juguete		
16	Lili	No			Tío Teo		
17	Maestra	No			Jorge enfermo		
18	Lucas	No			Restaurante		
19	Marina	No			Alfombra		
20	Ana	No			Ana		
TOTAL							/10

ANEXO N

Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin

C F N	C F N	C F N	C F N

Categorías: _____ Rango de Sev. _____

Correctas: _____ Errores: _____

Respuestas perseverativas _____ Errores no perseverativos _____

Errores perseverativos _____ Rango de Sev. _____

1. C F N O	19. C F N O	37. C F N O	55. C F N O	73. C F N O	91. C F N O	110. C F N O
2. C F N O	20. C F N O	38. C F N O	56. C F N O	74. C F N O	92. C F N O	111. C F N O
3. C F N O	21. C F N O	39. C F N O	57. C F N O	75. C F N O	93. C F N O	112 C F N O.
4 C F N O.	22 C F N O.	40 C F N O.	58 C F N O.	76. C F N O.	94 C F N O.	113. C F N O
5. C F N O	23. C F N O	41. C F N O	59. F N O	77. C F N O	95. C F N O	114. C F N O
6. C F N O	24. C F N O	42. C F N O	60. C F N O	78. C F N O	96. C F N O	115. C F N O
7. C F N O	25. C F N O	43. C F N O	61. C F N O	79. C F N O	97. C F N O	116. C F N O
8. C F N O	26. C F N O	44. C F N O	62. C F N O	80. C F N O	98. C F N O	117. C F N O
9. C F N O	27. C F N O	45. C F N O	63. C F N O	81. C F N O	99. C F N O	118 .C F N O
10. C F N O	28. C F N O	46. C F N O	64. .C F N O	82. C F N O	100 .C F N O	119. C F N O
11. C F N O	29. C F N O	47. C F N O	65. C F N O	83. C F N O	101. C F N O	120. C F N O
12 C F N O	30. C F N O	48. C F N O	66. C F N O	84. C F N O	102. C F N O	121. C F N O
13. C F N O	31. C F N O	49. C F N O	67. C F N O	85. C F N O	103. C F N O	122. C F N O
14C F N O	32. C F N O	50. C F N O	68. C F N O	86. C F N O	104. C F N O	123. C F N O
15. C F N O	33. C F N O	51. C F N O	69. C F N O	87. C F N O	105. C F N O	124. C F N O
16. C F N O	34. C F N O	52. C F N O	70. C F N O	88. C F N O	106. C F N O	125. C F N O
17. C F N O	35. C F N O	53. C F N O	71. C F N O	89. C F N O	107. C F N O	126. C F N O
18. C F NO	36. C F NO	54. C F NO	72. C F NO	90. C F NO	108. C F N O	127. C F N O
					109. C F N O	128. C F N O

SÍNTESIS CURRICULAR

Autor

Ronald Miguel Linero Racines, nacido en Ciénaga, Magdalena-Colombia, es Psicólogo, Especialista en Neuropsicopedagogía, Magíster en Psicología y Doctor en Educación egresado del programa conjunto entre la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), el Instituto Pedagógico de Caracas y el Operador Universitario Politécnico del Norte (Polinorte). Actualmente se desempeña como Psychometrics Product Coordinator para Latinoamérica en Giunti Psychometrics Holding S.r.l. (Florencia, Italia). Es CEO Fundador de CPE Consultoría Psicoeducativa (Barranquilla, Colombia), dedicada a la intervención, asesoría y formación psicoeducativa presencial y remota en violencia escolar. Su interés investigativo se centra en la violencia escolar, el bullying, el ciberbullying y el bullying homofóbico como fenómenos sociales de impacto en la salud mental de las comunidades educativas. Ha publicado capítulos de libro, una guía de laboratorio y artículos indexados en revistas como Gaceta Médica de Caracas, BPA-Applied Psychology Bulletin y Revista Criminalidad, abordando funcionalidad familiar, desajuste conductual, psicometría y violencia escolar. Su producción culmina con el desarrollo de un modelo neuropsicopedagógico para la mitigación del bullying y el ciberbullying en estudiantes de básica secundaria, construido mediante un diseño secuencial mixto que integró teoría fundamentada con validación cuantitativa mediante escalas estandarizadas, aprobado como tesis doctoral por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en junio de 2026.

Tutor

Argenis José Perdomo Pacheco, venezolano, es Profesor de Educación Comercial mención Contabilidad egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL), Especialista en Finanzas y en Derecho Tributario, Magíster en Finanzas (Universidad Santa María), Doctor en Educación (UPEL-IPC, 2011) y Postdoctor en Educación (UPEL-IPC, 2016). Cuenta con más de tres décadas de experiencia docente en instituciones de educación superior venezolanas como la UCAB, UPEL, USM, ULAC, Polinorte y la UNERG, en las áreas de investigación cuantitativa y cualitativa, estadística aplicada a la investigación, epistemología y métodos avanzados de investigación. Ha ejercido como profesor en pregrado y posgrado, dictando asignaturas en los programas de Doctorado en Educación de la UPEL, del convenio UCAB-Ecuador y del Doctorado en Economía y Finanzas de la Universidad Santa María. Actualmente es Coordinador de la Línea de Investigación en Políticas Públicas e Innovación Educativa del IPC-UPEL, asesor y tutor activo de tesis doctorales y de maestría, con amplio reconocimiento en investigación educativa a nivel nacional e internacional. Es Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI, 2013), distinción que avala su sólida trayectoria académica e investigativa en el contexto universitario venezolano e iberoamericano. Además, es el tutor académico de la presente tesis doctoral en Educación.