

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Competencias ciudadanas contra el acoso escolar en Cartagena, Colombia

Citizenship Competencies to Counter Bullying in Cartagena, Colombia

Competências de cidadania contra o assédio moral em Cartagena, Colômbia

Elsy Domínguez-de la Ossa

Universidad Tecnológica de Bolívar

 <https://ror.org/01d171k92>

Cartagena, Colombia

edominguez@utb.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-7918-9982>

Pedro Vázquez-Miraz

Universidad Tecnológica de Bolívar

 <https://ror.org/01d171k92>

Cartagena, Colombia

pvasquez@utb.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-5801-1728>

David Fortich-Pérez

Universidad Tecnológica de Bolívar

 <https://ror.org/01d171k92>

Cartagena, Colombia

dfortich@utb.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-0300-7390>

Kiara Campo-Landines

Universidad Simón Bolívar

 <https://ror.org/02njbw696>

Barranquilla, Colombia

kiara.campo@unisimon.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-1428-1483>



Recibido • Received • Recebido: 02 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 21 / 10 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 11 / 2024

Resumen:

Introducción. Este trabajo explora el alcance de una intervención pedagógica para la promoción de competencias ciudadanas como estrategia de prevención del acoso escolar en escuelas de Cartagena. **Objetivo.** Determinar los niveles de *victimización*, *intimidación* y *sintomatología* asociados al fenómeno del *bullying*, además de identificar diferencias entre el alumnado en función de variables sociodemográficas. **Metodología.** Se realizó un estudio de



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

corte cuantitativo con 47 estudiantes de educación básica de tres instituciones educativas (I.E.), los cuales fueron evaluados mediante el cuestionario CIE-A. Se midieron los niveles globales de *bullying* en tres instituciones educativas de Cartagena de Indias (N = 1 085), posteriormente se seleccionaron los cursos de cada colegio donde se obtuvieron las puntuaciones más elevadas. Finalmente se realizó una intervención pedagógica basada en quince talleres didácticos con la intención de disminuir los niveles de *bullying* y luego realizar una comparación pre-post-tratamiento con las personas que acabaron todas las actividades planteadas (N = 47) e identificar diferencias con base en variables sociodemográficas como la *edad*, el *sexo* o el *centro de enseñanza al que se pertenece*. **Resultados.** Los resultados iniciales mostraron unos niveles extremos de *bullying* en las tres clases seleccionadas. Valores que disminuyeron después de la realización de las actividades didácticas. Más específicamente se evidenciaron mejorías notables a nivel estadístico en el subfactor de *bullying* denominado *victimización*, habiendo sido más efectivos los talleres didácticos en niños varones, de menor edad y procedentes del I.E. que tuvo un mayor número de asistentes. **Conclusiones.** Los datos obtenidos sugieren que la promoción de las competencias ciudadanas es una adecuada estrategia formativa para mitigar el acoso escolar extremo en contextos vulnerables, pero se requiere presentar nuevas estrategias pedagógicas para colectivos más específicos que no obtuvieron mejoras relevantes en la presente investigación (alumnado repetidor, con poca asistencia al aula, etc.).

Palabras claves: Bullying; Cartagena de Indias; competencias ciudadanas; intimidación; victimización.
ODS: ODS 16; paz; justicia e instituciones sólidas; Acoso en la escuela.

Abstract:

Introduction. This paper explores the scope of a pedagogical intervention aimed at promoting citizenship competencies as a strategy for bullying prevention in schools in Cartagena, Colombia. **Objective.** A quantitative study was conducted with 47 elementary school students from three educational institutions (E.I.). The students were evaluated using the CIE-A questionnaire to determine the levels of victimization, intimidation, and symptoms associated with bullying, as well as to identify differences among students according to sociodemographic variables. **Methodology.** Global levels of bullying were measured in three educational institutions in Cartagena de Indias (N = 1.085), Colombia. Then, the grades with the highest scores in each school were selected. Finally, a pedagogical intervention comprising fifteen interactive didactic workshops was conducted to reduce bullying levels to make a pre- and post-treatment comparison with the people who completed all the activities (N = 47) and identify differences based on sociodemographic variables such as age, sex, or the school to which they belonged. **Results.** The initial results showed extreme levels of bullying in the three selected classes. These values decreased after the implementation of the didactic activities. More specifically, notable improvements were evidenced at a statistical level in the bullying subfactor denominated as victimization, the didactic workshops having been more effective in male children of younger age and coming from the E.I. that had a greater number of attendees. **Conclusions.** The data obtained suggest that promoting citizenship competencies is an adequate formative strategy to mitigate extreme bullying in vulnerable contexts. However, new pedagogical strategies are needed for more specific groups that did not show relevant improvements in the present research, such as students with repeated grades and low classroom attendance.

Keywords: Bullying; Cartagena de Indias; citizenship competencies; intimidation; victimization.
SDG: SDG 16; peace; justice and strong institutions; bullying at school.

Resumo:

Introdução. Este trabalho explora o alcance de uma intervenção pedagógica para a promoção de competências de cidadania como estratégia de prevenção do bullying em escolas de Cartagena, Colômbia. **Objetivo.** Foi realizado um estudo quantitativo com 47 alunos de três instituições de ensino fundamental (I.E.F.), que foram avaliados através do questionário CIE-A para determinar os níveis de vitimização, intimidação e sintomatologia associados ao fenómeno do bullying, bem como para identificar diferenças entre os alunos de acordo com variáveis sociodemográficas. **Metodologia.** Mediram-se os níveis globais de bullying em três instituições de ensino de Cartagena das Índias (N = 1.085), seleccionando-se depois as turmas de cada escola onde se obtiveram as pontuações mais elevadas. Finalmente, foi realizada uma intervenção pedagógica baseada em quinze actividades didácticas interactivas com a intenção de diminuir os níveis de bullying, a fim de fazer uma comparação pré e pós-tratamento com as pessoas que terminaram todas as actividades (N = 47) e identificar diferenças com base em variáveis sociodemográficas como a idade, o sexo ou a escola a que pertenciam. **Resultados.** Os resultados iniciais revelaram níveis extremos de bullying nas três turmas seleccionadas. Estes valores diminuíram após a implementação das actividades didácticas. Mais especificamente, foram evidenciadas melhorias notáveis a nível estatístico no subfactor bullying denominado vitimização, tendo sido mais eficazes as oficinas didácticas em crianças do sexo masculino, de idade mais jovem e provenientes da I.E.F. que tinha um maior número de frequentadores. **Conclusões.** Os dados obtidos sugerem que a promoção de competências de cidadania é uma estratégia formativa adequada para mitigar o bullying extremo em contextos vulneráveis; mas é necessário apresentar novas estratégias pedagógicas para grupos mais específicos que não apresentaram melhorias relevantes nesta pesquisa (alunos repetentes, com baixa frequência à sala de aula, etc.).

Palavras-chave: Bullying; Cartagena das Índias; competências de cidadania; intimidação; vitimização.
ODS: ODS 16; paz; justicia e instituições eficazes; bullying na escola.

Introducción

El acoso entre estudiantes producido en los espacios educativos, también denominado como *bullying*, es una antigua problemática social que afecta de manera grave a la calidad de la enseñanza de las personas, habiéndose desarrollado durante estos últimos años numerosas iniciativas pedagógicas para erradicarlo y disminuir sus efectos nocivos, debiendo resaltar que el acoso escolar también afecta directamente a la salud de los educandos (Valdés-Cuervo et al., 2018).

Son múltiples las acepciones sobre el acoso escolar, destacando el hecho que varios autores coinciden en definirla como "la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de menos poder que sus agresores" Olweus (citado en Chaux, 2012) (Pérez Ceballos, 2018, p. 168). Como principales factores causales de la agresión entre menores se encuentran bajos niveles de inteligencia emocional y dificultades para comportarse asertivamente o al expresar sentimientos u opiniones con sinceridad y sin rodeos (Estévez Casellas et al., 2018).



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La aparición y perpetuación de este fenómeno violento está asociado con factores sociales de riesgo tales como “la pobreza, exclusión social, delincuencia juvenil, consumo de alcohol y drogas” (Martínez-Otero, 2005 citado en Reyes Téllez & Cruz Mercado, 2018, p. 568, componentes ambientales que están presentes en zonas de alta vulnerabilidad, tales como son los barrios populares de la ciudad de Cartagena de Indias, entorno donde se ha llevado a cabo la presente investigación. Específicamente, con relación al entorno geográfico de este trabajo (Colombia), los resultados de investigaciones realizadas en instituciones educativas de este país indican que persisten unas tasas elevadas de ocurrencia respecto a este tipo de violencia. Cabe resaltar que el 50% y el 70% del estudiantado colombiano se ha percibido como víctimas de hostigamientos, un 30.5% de estos jóvenes había admitido que alguna vez había agredido de diferentes formas a un compañero/a de estudios y que un 21.8% de alumnos consideraba que la escuela colombiana, como agente de socialización, se había convertido en un espacio que naturalizaba el maltrato (Botello Peñaloza, 2016).

Por ello, como motivador originario de este artículo científico, se ha considerado que deberían fortalecerse las competencias ciudadanas (CC) en los colegios de Cartagena al considerar estos valores cívicos como la antítesis del acoso escolar. La importancia de promover CC en contextos violentos (de escasos recursos socioeconómicos) radicaría en que ellas apalancan el surgimiento de un sujeto político promotor de actitudes de equidad, de aceptación por lo diferente y de rechazo al comportamiento injusto. Para lograr el propósito educativo de promover estas habilidades cívicas en el ámbito educativo se reconoce la utilización de estrategias pedagógicas basadas más en la acción que en el conocimiento puramente teórico.

Con base en los anteriores supuestos, se ha considerado plantear la pregunta problema que ha generado el presente estudio: ¿cómo se pueden mejorar los niveles de bullying mediante talleres didácticos en colegios populares de Cartagena donde esta problemática es muy grave? Se asume que para conseguir una estrategia pedagógica que ayude a prevenir el acoso escolar en Cartagena de Indias, ésta debe promover las CC, especialmente en estos entornos educativos con un gran número de problemáticas sociales (desigualdad, alto desempleo, arraigo de creencias sexistas y racistas, elevados niveles de delincuencia y violencia familiar, etc.).

De todos modos, las CC son unas aptitudes susceptibles de aprenderse y reaprenderse, las cuales son necesarias para lograr un relacionamiento exitoso por medio de la construcción y conservación de la convivencia social (Hamodi Galán & Jiménez Robles, 2018). Por ello, valores y habilidades como el respeto, la empatía y el compromiso son pilares básicos para trabajar la prevención de bullying en los centros educativos. Las CC se han definido como los conocimientos y habilidades que permiten que se actúe de manera constructiva en una sociedad democrática (Santander de la Cruz et al., 2018) clasificándose éstas en tres categorías básicas: competencias emocionales, comunicativas y cognitivas (Bernate et al., 2020). La primera tipología se refiere a la capacidad de un individuo para reaccionar constructivamente ante las emociones propias y de los demás (Pérez Escoda & Filella Guiu, 2019), siendo fundamental para ello el lograr ser empático (Camacho Bonilla et al., 2017) y manejar la ira.



Es decir que los jóvenes más agresivos suelen ser aquellos que demuestran menos empatía y dicen no sentirse mal al agredir a otros (Lacunza et al., 2019). Es por ello por lo que en numerosos programas de intervención contra el acoso escolar se incluye el objetivo de fomentar las CC (Barragán Martín et al., 2021), considerando la empatía como una habilidad personal que al entrenarse contribuye a mejorar el clima escolar (Estévez Casellas et al., 2018).

Las competencias comunicativas hacen parte de la formación en ciudadanía y dos de las competencias comunicativas más relevantes son la escucha activa y la asertividad (Motta Ávila, 2017). La competencia asertiva se relaciona con mejores niveles de autoestima como factor preventivo de la victimización (Estévez Casellas et al., 2018) y una disminución del comportamiento agresivo en tanto los chicos y chicas pueden ser capaces de expresar necesidades o derechos sin recurrir a la violencia (Caballero-Velázquez et al., 2018).

Las competencias cognitivas se consideran procesos mentales que favorecen el ejercicio de una ciudadanía participativa y deliberativa para la garantía de los derechos (Hernández-Gil & Núñez-López, 2020). Los aportes de la teoría piagetiana soportan la anterior premisa al considerar que cuando un niño o niña desarrolla habilidades cognitivas como pensamiento crítico, toma de decisiones o autoevaluación, es más capaz de tener control sobre sus emociones, sobre la ira o el estrés (Corrales Pérez et al., 2017). Así mismo, la capacidad de conseguir un adecuado autoconocimiento es un factor clave para disminuir los niveles de acoso escolar.

A partir de una revisión sobre programas de prevención del bullying y trabajos de metaanálisis que han analizado esta temática (Estévez et al., 2019), se pudo determinar que las intervenciones más efectivas fueron los programas escolares de componentes múltiples, los cuales son aquellos que reducen el acoso y la agresión en una variedad de entornos. Un ejemplo de este tipo de intervenciones es el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) diseñado por el Programa de Prevención del Hostigamiento Escolar de Olweus y Limber (Smith, 2019). Este tipo de diseños pedagógicos emplean un modelo holístico (de tipo preventivo), el cual incluye una política directiva para enfrentar el acoso escolar, habiendo trabajado con los distintos agentes sociales, además de la comunidad educativa, en búsqueda de favorecer un completo clima de convivencia (Beltrán Villamizar & Herrera Díaz, 2016).

El objetivo general del estudio fue determinar el alcance de una intervención pedagógica piloto para promover las CC como estrategia pedagógica. Se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar los niveles de acoso general y los sub-factores de *Victimización*, *Intimidación* y *Sintomatología* asociados a esta problemática en tres colegios públicos de barrios populares en Cartagena de Indias 2) Promover las CC a partir de una intervención pedagógica con miras la reducción de los niveles de acoso escolar; 3) Identificar posibles diferencias de los niveles de acoso escolar (y sus sub-factores) con base en las variables sociodemográficas de sexo (hombres vs. mujeres), edad (alumnado de menor edad vs. mayor edad) y colegio donde se está escolarizado.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Método

El estudio tuvo un alcance exploratorio siguiendo la estructura de un pre-experimento con la aplicación de una pre-prueba (midiendo los niveles de acoso escolar), una intervención pedagógica (quince talleres sobre competencias ciudadanas durante un semestre académico) y una post-prueba a tres grupos-caso cuyos niveles de acoso resultaron ser los más elevados en la pre-prueba.

Participantes

En la etapa de identificación de los niveles de acoso en general participaron 1.085 estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria y sexto de secundaria de tres escuelas públicas de Cartagena de Indias (*I.E. Nuestro Esfuerzo del Pozón vs. I.E. Fredonia vs. I.E. Fe y Alegría*). Para la etapa de la intervención pedagógica, se seleccionaron tres cursos, uno de cada grado focalizado que hubiera obtenido las puntuaciones más elevadas de bullying (niveles globales de alto riesgo). El total de estudiantes de los tres cursos fue de 89 y solo 47 sujetos finalizaron la totalidad de los talleres (*I.E. Nuestro Esfuerzo del Pozón*, N = 21 // *I.E. Fredonia*, N = 11 // *I.E. Fe y Alegría*, N = 15). La tasa de deserción en la intervención educativa fue de un 52.80%. Al terminar todas las sesiones las 47 personas participantes volvieron a cumplimentar la escala del CIE-A para la medición global de bullying, de los sub-factores y para la comparación antes y después de los talleres pedagógicos.

Instrumentos

Se utilizó la escala de CIE-A ([Moratto Vásquez et al., 2012](#)) para la medición de la variable acoso escolar por su sencilla aplicación en idioma español, adecuada para el rango de edad objetivo de los investigadores, fue validado para población colombiana y obtuvo buenas puntuaciones psicométricas en este mismo contexto ([Vázquez-Miraz et al., 2021](#)). La prueba está constituida por 36 ítems cuyas opciones de respuesta son de tipo Likert (*nunca = 1 // pocas veces = 2 // muchas veces = 3*), interpretándose el sumatorio de las puntuaciones alcanzadas como la presencia de un mayor acoso escolar en los valores más elevados. Adicional a lo anterior, el CIE-A presenta tres sub-factores, 12 preguntas miden la situación de *Victimización*, 12 ítems miden la *Sintomatología* asociada al bullying y la docena restante compone el grado de *Intimidación*.

Los resultados de la consistencia interna de la prueba CIE-A, obtenidas en la población escolar inicial (N = 1.085) fueron aceptables. Para la escala general de bullying se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.832, para el componente *Victimización* se alcanzó un valor de 0.727, mientras que el componente *Sintomatología* alcanzó una cifra de 0.719 y finalmente *Intimidación* puntuó 0.724. Tanto las subescalas como la escala final expresaron un resultado en términos de la siguiente clasificación: *riesgo bajo*, *riesgo medio* y *alto riesgo*. Este sistema de clasificación se realizó utilizando el promedio y la desviación estándar de los resultados del CIE-A en la primera etapa de la investigación global ([Tabla 1](#)).

Tabla 1: Niveles asignados de bullying con base en los diferentes factores de la prueba CIE-A

Factores CIE-A	Niveles de bullying		
	Bajo	Medio	Alto
Puntuación total	<41	41 - 57	>57
Victimización	<14	14 - 21	>21
Sintomatología	<14	14 - 21	>21
Intimidación	<12	12 - 16	>16

Nota: Elaboración propia.

Procedimiento

Para lograr la colaboración de los centros educativos indicados, inicialmente se realizaron reuniones con los rectores y los docentes de estas corporaciones para presentar primero el proyecto investigativo y después (ya conseguido el compromiso de colaboración de estas organizaciones) procurar la asistencia activa del estudiantado. Antes de iniciar el estudio se solicitó el consentimiento informado de los progenitores de los niños y las niñas como paso previo a la aplicación masiva de la prueba que medía el nivel de bullying (CIE-A).

En la primera etapa de la investigación se ha aplicado el instrumento CIE-con el fin de obtener la línea base del acoso escolar. En la segunda parte del estudio, una vez conseguidos la totalidad de los datos de bullying de las tres instituciones participantes, se procedió a la intervención pedagógica para los tres grupos de mayor riesgo, la cual constaba de 15 talleres de dos horas cada uno, con periodicidad semanal y una duración total de 15 semanas (Tabla 2). El programa incluía entre otras actividades, video-foros, juego de roles, dramatizaciones, arteterapia y acciones lúdicas alusivas a la temática del acoso escolar. Se buscaba así que en las tres aulas de las diferentes I.E. con los niveles máximos de bullying, valores sociales como los de la justicia y la equidad (entre otros) fueran interiorizados por este alumnado para así fortalecer un clima escolar basado en la convivencia pacífica. Un espacio donde se propiciaría una reflexión profunda sobre los propios pensamientos y sentimientos y conseguir la mejor forma de promover las CC, ofreciéndole a los chicos y chicas la oportunidad de ensayar y practicar las competencias emocionales, comunicativas y cognitivas.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 2: Programación de la intervención pedagógica para reducir el acoso escolar

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad
Competencias emocionales	
1. Conociéndonos	En este espacio se propuso que el estudiantado se entrenara en la identificación de emociones propias y ajenas para promocionar la empatía.
2. Soy el pintor de mis emociones	El objetivo es la identificación y reconocimiento de las emociones propias.
3. Yo en tus zapatos (adaptado de Montoya Maya, 2010)	Se propuso identificar la situación y emocionalidad de los otros y aproximarse a su realidad.
4. Un viernes de locos (Freaky Friday)	El taller buscó que el alumnado se diera cuenta de las emociones de los demás y reflexionar a partir de ello.
5. Manejando mis emociones	Se propuso este taller para transformar emociones negativas en positivas. El facilitador inició el taller con el cortometraje animado: <i>¿La primera cita de Riley?</i>
Competencias comunicativas	
6. Mudos y ciegos	La meta del taller fue reconocer la importancia de atender a los otros para entender lo que expresan..
7. Escuchándonos	Se pretende reconocer la importancia de comunicarnos de manera efectiva, respetando las necesidades e intereses de los demás.
8. Mi cuerpo escucha (adaptado de Hernández Ramírez & Pintos Aguilar 2012)	Queremos reconocer la importancia de reflejar la atención con nuestro propio cuerpo para aprender la relevancia del comportamiento físico respecto el entendimiento del lenguaje verbal.
9. Debatiendo entre amigos (adaptado de Montoya Maya, 2010)	El objetivo de este taller fue el de expresar opiniones propias y escuchar activamente a los demás.
10. Soy asertivo (adaptado de Hernández Ramírez & Pintos Aguilar, 2012)	Se ha buscado enseñar las ventajas de la comunicación asertiva en nuestra vida diaria.
Competencias cognitivas	
11. Trabajando en equipo	La realización de este taller pretendió fortalecer las aptitudes y la disposición hacia el trabajo colaborativo.
12. Mi aula, mi compromiso (adaptado de Chaux et al., 2012)	La función de este taller fue la de favorecer el respeto de diversos puntos de vista sobre un tema en específico que afectara personalmente a los niños y niñas en su colegio.
13. ¡Qué dilema!	Se quiso reflexionar acerca de la existencia de diversas opciones para resolver un conflicto.
14. ¿Es lo que parece ser?	Se propuso identificar y reflexionar sobre las consecuencias derivadas de las interpretaciones que hacemos de las situaciones que nos suceden a diario.
15. Mi amiga la conciencia	Se pretende lograr que el estudiantado reflexione sobre la importancia de los actos que realizan y el grado de libertad que tienen a la hora de hacer cosas que están bien, en particular cuando ellos se encuentran en diferentes situaciones ambientales.

Nota: Elaboración propia.

Durante la ejecución del programa se organizaron reuniones quincenales entre el equipo investigador y las personas responsables de las instituciones educativas involucradas con el fin de identificar debilidades y otras mejoras que en futuras implementaciones pudieran llevarse a cabo para fortalecer esta específica metodología. Después de haber terminado la intervención educativa en estos tres salones, a la semana siguiente se repitió la medición de la variable de acoso escolar por medio de la escala CIE-A.



Una vez cubiertos por segunda vez los cuestionarios del CIE-A, los datos obtenidos fueron tabulados mediante el programa estadístico SPSS (v. 24), habiendo manejado puntuaciones directas de la prueba psicológica. Inicialmente se hizo la descripción de acoso escolar de toda la población (N = 1.085), después la descripción pre- y post-tratamiento de los sujetos en los tres cursos con puntuaciones más elevadas obtenidas en la escala y que completaron toda la intervención pedagógica (N = 47). Finalmente, se analizaron los anteriores datos con base en variables sociodemográficas (edad, sexo y centro de enseñanza) para detectar diferencias estadísticamente significativas. Al no poder verificarse la normalidad de los valores del CIE-A en el pre y post-tratamiento se manejaron pruebas no paramétricas para analizar la existencia de estas posibles diferencias estadísticas entre las variables sociodemográficas (U de Mann-Whitney) y el pre y post-tratamiento (prueba de Wilcoxon).

La única limitación por destacar durante todo el proceso investigativo fue la altísima tasa de deserción de participantes en la *I.E. Fe y Alegría*. Una situación que las personas autoras consideramos se debió a los cambios repentinos ocurridos en el cronograma planificado de actividades debido a motivos completamente ajenos al equipo investigador.

Resultados

Los resultados generales de la población escolar inicial analizada (N = 1.085) con relación al acoso escolar y sus sub-factores han evidenciado una prevalencia de esta problemática próxima a valores *medios-altos* (Tabla 3). Se resalta el excepcional hecho de que en la categoría *Intimidación* no ha existido ningún alumno que puntuará en el rango de *bajo*. Respecto al promedio de las mediciones de los sub-factores, el valor más elevado fue el de *Sintomatología* (17.74) seguido de *Victimización* (17.48), siendo el más bajo el sub-factor *Intimidación* (13.50).

Tabla 3: Resultados del CIE-A en la población escolar (N = 1.085)

	Punt. Directas	Nivel de bullying		
		Alto (%)	Medio (%)	Bajo (%)
Punt. bullying	48.6	19.5%	68.2%	12.3%
Victimización	17.5	18.85%	60.85%	20.30%
Sintomatología	17.7	21.0%	62.5%	16.5%
Intimidación	13.5	18.8%	81.2%	0.00%

Nota: Elaboración propia.

Los datos de bullying general, obtenidos antes de la intervención con las 47 personas participantes que hicieron el cómputo de actividades de manera completa (pre-tratamiento), obtuvieron un promedio de bullying de 51.08; DT = 8.86 (indicadores ligeramente superiores a los elevados niveles de toda la población escolar). No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en relación con estas puntuaciones antes del planteamiento de las diferentes



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

actividades pedagógicas, (Valor Máximo I.E. Fredonia = 52.63 // Valor Mínimo I.E. *Nuestro Esfuerzo del Pozón* = 50.52). Por ende, se asumió viable la posibilidad de comparar a los niños y las niñas de todos los colegios como un único conjunto y analizar comparaciones en función a variables sociodemográficas como un conjunto único.

No se encontraron diferencias significativas de acoso escolar en el pre-test en función al sexo del estudiantado [M (niños) = 51.47 / DT = 8.88 // M (niñas = 50.76 / DT = 9.01)] ni tampoco en los sub-factores de acoso escolar (*Victimización, Sintomatología e Intimidación*). Únicamente se encontraron diferencias estadísticamente relevantes antes de la intervención ($p < 0.05$) en la variable edad [habiéndose separado los niños en dos grupos: *Menor edad - < 11 años* (26 niños y niñas / M = 49.53 / DT = 9.20) – *Mayor edad - preadolescentes* (21 niños y niñas / M = 52.76 / DT = 11.18)].

Después de haber realizado la segunda medición del CIE-A con estas 47 personas participantes, las comparaciones entre los datos pre y post-intervención evidenciaron una disminución de los niveles globales de bullying en la muestra (más de dos puntos directos). En concreto, se ha alcanzado una puntuación directa y global de bullying de 49.02 (DT = 9.45) frente al 51.08 inicial ($p = .130$). De igual manera, dos de los tres sub-factores también redujeron sus valores iniciales, presentando únicamente cambios estadísticos de importancia el sub-factor de *Victimización*, al haber pasado ésta de 18.13 (DT = 3.57) en el pre-test a la cifra de 16.31 (DT = 3.92) en el post-test ($p < 0.05$), $1 - \beta = 0.855$, $d = 0.46$. Estos resultados fueron clínicamente relevantes y pueden ser generalizados a la población (Tabla 4).

Tabla 4: Resultados del CIE-A en la muestra del estudio con base en edad, sexo y procedencia educativa (N = 47)

Edad, sexo e institución educativa	Puntuaciones directas de acoso escolar (promedios)							
	Pre-test				Post-test			
	Victimización	Sintomatología	Intimidación	Punt. global	Victimización	Sintomatología	Intimidación	Punt. global
Grupo más jóvenes (26)	17.61	17.73	14.19	49.53	15.27	17.38	13.35	46.00
Grupo más mayores (21)	18.76	19.19	15.04	52.76	17.61	20.71	14.42	52.76
Niños (21)	18.76	17.80	14.90	51.47	16.52	18.28	13.86	48.67
Niñas (26)	17.61	18.84	14.31	50.76	16.15	19.34	13.80	49.3
I.E. Nuestro Esfuerzo (21)	18.09	18.52	13.90	50.52	15.38	17.38	13.28	46.01
I.E. Fredonia (11)	18.00	17.36	17.27	52.63	15.63	18.36	14.54	48.53
I.E. Fe y Alegría (15)	18.26	18.93	13.53	50.73	18.13	21.33	14.06	53.52
Total alumnado (47)	18.13	18.38	14.57	51.08	16.31	18.87	13.83	49.02

Nota: Elaboración propia.



Más específicamente, relacionado con las puntuaciones globales de acoso escolar obtenidos en el post-test, estas nos mostraron que solamente hubo diferencias significativas en una variable sociodemográfica: la *edad*. De este modo, las puntuaciones finales del CIE-A en el alumnado más joven de los tres colegios (N = 26) fueron de 46.00 (DT = 6.57) frente al estudiantado de mayor edad (N = 21), quienes alcanzaron el promedio de 52.76 [(DT = 11.18) ($p = 0.049$), $1 - \beta = .667$, $d = 0.737$]. El tamaño del efecto fue mediano (>0.8) y aunque los resultados son clínicamente relevantes, el valor de $1 - \beta$ no nos ha permitido generalizar los resultados a la población.

De manera sorprendente, no se evidenció mejora alguna en los niveles globales de bullying en el grupo de mayor edad, pues los indicadores de *Sintomatología* aumentaron de forma considerable en el post-tratamiento.

Respecto la categoría *sexo* se debe resaltar el hecho de que las niñas fueron las que tuvieron valores más elevados de acoso escolar al finalizar la intervención, cuando antes de llevar a cabo este proyecto pedagógico era lo contrario, demostrándose así que los talleres pedagógicos fueron mucho más efectivos en los niños que en las niñas, ya que los primeros disminuyeron sus cifras de bullying global en más de 3.00 puntos directos en contraste con las segundas, quienes obtuvieron descensos más leves.

Sobre la variable *procedencia escolar*, se debe mencionar que la intervención pedagógica llevada a la práctica en esta investigación ha sido mucha más efectiva en el *I.E. Nuestro Esfuerzo de El Pozón* que en los otros dos centros de enseñanza (más de 4.00 puntos de acoso escolar global de diferencia entre el pre- y post-tratamiento). A destacar en esta variable el mal desempeño a final de la intervención del estudiantado del *I.E. Fe y Alegría* (apenas mejora unas décimas el sub-factor *Victimización* en este específico centro de enseñanza). Probablemente, las limitaciones metodológicas pueden justificar, en parte, estos resultados.

Así pues, se puede afirmar que nuestra intervención educativa sí produjo efectos significativos en el sub-factor de *Victimización* en toda nuestra muestra ($p < 0.05$), a diferencia de los otros dos sub-factores (*Sintomatología* e *Intimidación*) o respecto la puntuación global de bullying. Si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se ha evidenciado también que el conjunto de actividades propuestas ha funcionado mucho mejor en un colectivo de personas muy específico, siendo este *target* el de la niñez de edades inferiores.

Discusión de resultados

En términos generales, a partir de la realización de este programa didáctico basado en talleres pedagógicos se pudo evidenciar que las personas participantes fueron capaces de entender sobre lo que deben o no deben hacer por el bienestar de ellos y de sus relaciones interpersonales, disminuyendo los niveles de acoso escolar, y particularmente los relacionados con la *Victimización*.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Los ejercicios prácticos puestos en marcha permitieron educar para la convivencia y poner en acción situaciones de conflicto cotidianas y cómo enfrentarlas de la mejor manera posible. De acuerdo con [Colunga Santos & García Ruiz \(2016\)](#), las intervenciones educativas basadas en actividades prácticas favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Nuestros resultados fueron un insumo informativo para tres colegios ubicados en zonas de alto riesgo en la ciudad de Cartagena de Indias en su constante lucha por combatir la violencia escolar y por sembrar una cultura de paz al interior de las aulas, debiéndose recordar que los valores del CIE-A de este estudio fueron significativamente superiores a los de otros colegios de esta misma ciudad, pero de zonas menos conflictivas ([Vázquez-Miraz et al., 2021](#)). Además, con el desarrollo de este trabajo se le brindó la oportunidad a niños y niñas de descubrir otras alternativas a la violencia a la hora de afrontar conflictos; un aspecto siempre positivo para construir una mejor sociedad.

Entre los principales hallazgos del estudio se resalta que el programa de actuación didáctica tuvo resultados dispares en las tres instituciones participantes, lo cual representa una evidencia de la complejidad del fenómeno del bullying, ya que éste es una problemática multifacética. Por lo tanto, se requiere un abordaje integral en donde participen todos los miembros de la comunidad educativa ([Beltrán Villamizar & Herrera Díaz, 2016](#)). Aún con los inesperados datos que se han obtenido en el *I.E Fe y Alegría*, el equipo investigador ha asumido que la intervención pedagógica realizada (aunque se ha centrado en una muestra muy específica de estudiantes que se encuentran en plena etapa de formación de las relaciones interpersonales y en la consolidación de su propio autoconcepto) siempre ha sido favorable al objetivo principal del estudio: procurar convertir a menores de edad de barrios populares de la ciudad de Cartagena de Indias, donde la violencia escolar está aceptada socialmente, en futuras personas ciudadanas capaces de cimentar una cultura de paz.

Dicho lo anterior, nuestros descubrimientos dieron cuenta de una disminución global en la presencia de conductas de acoso entre pares y el estudiantado logró sentirse menos intimidado, rechazados o discriminados por sus compañeros de aula. Esta situación puede ser un buen indicador de calidad de vida ([Romualdo et al., 2019](#)) y de fortalecimiento de la propia identidad ([Rivadeneira Díaz et al., 2019](#)). Por consiguiente, nuestros datos serían el reflejo directo del apoyo al programa que mostraron la mayoría de las directivas y el profesorado de las instituciones educativas vinculadas al estudio y su compromiso por alcanzar el mejoramiento de sus indicadores de convivencia, el potencial de sus estudiantes para aprender a pensar y actuar de manera pacífica ante los conflictos y el beneficio que tienen este tipo de espacios pedagógicos, basados en la praxis y la lúdica para potenciar competencias sociales proactivas.

Las puntuaciones post-test del CIE-A nos permiten afirmar, con la cautela precisa, que se ha logrado un efecto favorable en lo relacionado con la disminución de las conductas de

Intimidación. Esto nos ha permitido inferir que el brindar la oportunidad para que jóvenes puedan reflexionar sobre sus emociones e identificar la mejor manera de manejarlas es una interesante estrategia de enseñanza; como por ejemplo mediante la puesta en práctica de actividades lúdicas basadas en competencias personales orientadas al fomento de la asertividad y la inteligencia emocional (Camacho Bonilla et al., 2017). Nuestra experiencia en este proyecto de intervención educativa también nos ha revelado que estos talleres activos de corte lúdico permiten apalancar y fortalecer la normativa vinculada a la prevención de la violencia escolar (Pacheco-Salazar, 2018).

Por el contrario, la aparición de valores no significativos respecto a la disminución del bullying (o incluso su aumento), en particular los obtenidos en la *I.E. Fe y Alegría*, lo relacionamos con dificultades a nivel organizativo dentro de este específico colegio durante el desarrollo del proyecto investigativo. Además de los ya mencionados cambios temporales en la agenda de las actividades programadas, otros factores que el equipo investigador considera que han influido en estos valores anómalos serían las diferencias existentes entre la infraestructura física de los tres colegios (siendo el *I.E. Fe y Alegría* el centro con menos recursos económicos) y la menor motivación mostrada por el alumnado de este centro educativo respecto a los otros dos participantes del estudio (reflejada en la deserción en las actividades planteadas). Se asume que estas variables han influido en los resultados, poniendo este hecho de relieve las dificultades vigentes para el control de variables extrañas en este tipo de investigaciones educativas asociadas a las diferencias individuales, familiares y culturales.

Conclusiones

El problema de la violencia al interior de las aulas en Cartagena de Indias amerita acciones mancomunadas e integrales de todos los sistemas sociales que rodean a los chicos y chicas. Acciones basadas en el fomento de ambientes saludables donde primen relaciones humanizadas, empáticas y tolerantes para la protección de la salud y así contrarrestar los factores de riesgo que acompañan las reiteradas agresiones entre pares. La lucha contra el acoso escolar es tarea de todos y se espera que futuras investigaciones incluyan la participación de la familia y la comunidad en la generación de conocimiento y de alternativas viables para que ellos también se conviertan en promotores de CC (Moratto Vásquez et al., 2017). Es fundamental que las instituciones educativas mantengan su compromiso con la puesta en práctica de la política de promoción de CC, medidas transversales al desarrollo de los currículos en las distintas disciplinas de enseñanza desde la educación más básica hasta la más avanzada.

Por esto, la implementación de este tipo de talleres en otros colegios en condiciones similares a las que se ha trabajado (Vázquez-Miraz et al., 2021), ha favorecido el diseñar una herramienta pedagógica global de carácter práctico que fue construida por y para docentes.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

No olvidando la idea central que las personas docentes, como agentes educativos que son, desempeñan una parte fundamental del proceso de enseñanza al ser gestores de capacidades en sus estudiantes para su auto-conocimiento, su desarrollo personal, la canalización de vínculos empáticos y la exploración de preguntas sobre el significado de la vida.

Finalmente, cabe decir que el equipo investigador fue plenamente consciente de las principales limitaciones metodológicas del presente estudio, planteándose en un futuro próximo realizar nuevas intervenciones con un mayor control de situaciones anómalas que influyeron en la intervención. A continuación, se destacan las dos restricciones más relevantes:

1. El bajo tamaño de la muestra con la que se ha trabajado, debido a trabajar solo con tres colegios de la ciudad de Cartagena y que la tasa de deserción de las personas participantes fue muy elevada (en particular en la *I.E. Fe y Alegría*). Una situación que nos demanda ser muy cautos con las comparaciones realizadas.
2. La ausencia de un grupo control que nos permitiera hacer afirmaciones concluyentes acerca de la efectividad del programa pedagógico. Un aspecto que el equipo investigador consideró interesante en un inicio, pero se descartó por no ser ético. Se ha asumido la idea de que la implementación de los talleres en esas tres clases sería siempre algo positivo para los niños y niñas independientemente del resultado alcanzado.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **E. D. dl O.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **P. V. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **D. F. P.** contribuyó con la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **K. C. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.10813585>

Declaración de procedencia

Trabajo derivado del proyecto de investigación Evaluación y prevención de la violencia escolar en instituciones educativas de Cartagena. Proyecto llevado a cabo por el grupo de investigación Desarrollo, Salud y Desempeño Humano de la Universidad Tecnológica de Bolívar.



Referencias

- Barragán Martín, A. B., Martos Martínez, Á., Molero Jurado, M. del M., Simón Márquez, M. del M., & Pérez-Fuentes, M. del C. (Comps.). (2021). *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos*. Editorial Dykinson.
- Beltrán Villamizar, Y. I. & Herrera Díaz, L. J. (2016). Análisis comparativo del Orograma de Prevención del Hostigamiento escolar Olweus y del proyecto Sevilla anti-violencia escolar. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 13-40. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/12486
- Bernate, J., Bejarano, B., & Cardozo, D. (2020). Cotejo de las competencias ciudadanas en estudiantes de Licenciatura en Educación Física. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 647-660. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2049>
- Botello Peñaloza, H. A. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Zona Próxima*, (24), 1-12. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6000>
- Caballero-Velázquez, E., Cruz-Palacios, Y., & Otero-Góngora, Y. (2018). La comunicación asertiva: Un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico. *Revista Luz*, 17(4), 15-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589167642003>
- Camacho Bonilla, N. M., Ordoñez León, J. C., Roncancio Ariza, M. H., & Vava Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: Una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (Comps.). (2012). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. https://www.google.co.cr/books/edition/Competencias_ciudadanas_De_los_est%C3%A1ndar/ApBcDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover
- Colunga Santos, S. & García Ruiz, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010
- Corrales Pérez, A., Quijano León, N. K., & Góngora Coronado, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Estévez Casellas, C., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Hamodi Galán, C. & Jiménez Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106
- Hernández-Gil, C. & Núñez-López, J. A. (2020) Design thinking aplicado al mejoramiento de las competencias ciudadanas en universitarios: Voto popular. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 85-98. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11685>
- Hernández Ramírez, M. & Pintos Aguilar, A. (2012). *Manual de habilidades para la vida. Para facilitadores institucionales de HpV del Instituto de Enseñanza Media Superior (IEMS)*. Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México.
- Lacunza, A. B., Contini, E. N., Caballero, S. V., & Mejail, S. M. (2019). Agresión en las redes y adolescencia: Estado actual en América Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación y Desarrollo*, 27(2), 6-32. <https://doi.org/10.14482/indes.27.2.020.72>
- Montoya Maya, J. I. (2010). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-32. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/68>
- Moratto Vásquez, N. S., Cárdenas Zuluaga, N., & Berbesí Fernández, D. Y. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2244>
- Moratto Vásquez, N. S., Cárdenas Zuluaga, N., & Berbesí Fernández, D. Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento psicológico*, 15(1), 63-72. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.CEFF>
- Motta Ávila, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6192>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pérez Ceballos, M. C. (2018). La escuela: Eslabón fundamental para la construcción de paz. *Poiésis*, 34, 166-172. <https://core.ac.uk/reader/268189250>

- Pérez Escoda, N. & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Reyes Téllez, M. A. & Cruz Mercado, J. A. (2018). Efectos del clima escolar y la violencia escolar en el aprendizaje de los alumnos de cuatro centros rotativos de la región Ciénega de Michoacán. En F. Medina, J. L. Velasco (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales. Vol. 8. Criminalidades, violencias, opresiones y seguridad pública* (pp. 561-577). <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/554/970>
- Rivadeneira Díaz, Y. M., Ojeda Camacho, F. M., Quinto Saritama, E., & Viejó Mora, I. (2019). Estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar en estudiantes de la ciudad de Loja. *Psicología Unemi*, 3(5), 33-43. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol3iss5.2019pp33-43p>
- Romualdo, C., Abadio de Oliveira, W., Da Silva, J. L., Cuadros Jiménez, O.E., & Iossi Silva, M. A. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: Una revisión sistemática de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-81. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Santander de la Cruz, W., Ovalle Lopez, V., Cervantes Manjarrez, M. L., Villamil Ferrer, J., & Rivera Gómez, A. (2018). Las competencias ciudadanas como generadoras de cultura ambiental. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(2), 67-76. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.06>
- Smith, P. K. (Ed.). (2019). *Making an impact on school bullying. Interventions and recommendations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351201957>
- Valdés-Cuervo, Á. A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. I., & Ochoa-Arreola, J. A. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 109-120. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs>
- 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*, 32(3), 477-486. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70652>

