

EFFECTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL MODELO
OLWEUS PARA LA REDUCCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR DE CARÁCTER DISCRIMINATORIO HACIA
ESTUDIANTES MIGRANTES Y NO MIGRANTES DE GRADO OCTAVO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MIGUEL ÁNGEL MARTÍN DE VILLAVICENCIO



LEIDY TATIANA ROJAS ARDILA
MARÍA CAMILA VÁSQUEZ CRUZ
VIOLETA BELTRÁN BUSTOS



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO
2026

EFFECTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL MODELO
OLWEUS PARA LA REDUCCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR DE CARÁCTER DISCRIMINATORIO HACIA
ESTUDIANTES MIGRANTES Y NO MIGRANTES DE GRADO OCTAVO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MIGUEL ÁNGEL MARTÍN DE VILLAVICENCIO

LEIDY TATIANA ROJAS ARDILA
MARÍA CAMILA VÁSQUEZ CRUZ
VIOLETA BELTRÁN BUSTOS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de psicólogas

Director
Mg. ANDRÉS ALEJANDRO REYES REYES
Maestría en Psicología con Énfasis en Investigación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
VILLAVICENCIO
2026

Autoridades académicas

P. Álvaro José ARANGO RESTREPO, O.P.

Rector General

P. Adrián Mauricio GARCÍA PEÑARANDA, O.P.

Vicerrector Académico General

P. Luis Antonio ALFONSO VARGAS, O.P.

Rector Seccional Villavicencio

P. Juan Francisco CORREA HIGUERA, O.P.

Vicerrector Académico Seccional Villavicencio

Mg. Julieth Andrea SIERRA TOBÓN

Secretaria General Seccional Villavicencio

Mg. Andrea Carolina CAÑÓN SÁNCHEZ

Decano de la Facultad de Psicología

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen	8
Abstract	9
Problematización	10
Justificación	14
Objetivo genral	18
Objetivos específicos	18
Marco Referencial	19
Marco Paradigmático	19
Epistemología	19
Paradigma	19
Marco Disciplinar	20
Acoso Escolar	20
Persona Migrante	22
Adolescencia	25
Marco Interdisciplinar	26
Derecho	27
Educación	27
Trabajo Social	28
Marco Legal	29
Marco Institucional	30
Antecedentes	32
Internacionales	32
Nacionales	34
Locales	34
Metodología	37
Diseño	37
Participantes	38
Criterios de inclusión	38
Criterios de exclusión	39
Variables	39
Variable Independiente	39
Variable Dependiente	42
INSEBULL	42

Procedimiento	43
Medición Del Post-Programa	45
Resultados	48
Resultados Descriptivos	48
Muestra Pruebas Independientes	52
Muestra Pruebas Emparejadas	55
Discusión	60
Conclusiones	63
Aportes, limitaciones y sugerencias	65
Referencias.....	67

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Elementos de Discriminación del Grupo Experimental.....	48
Tabla 2 Prueba de Normalidad Muestra T Independientes Pretest - Grupo Control y Grupo Experimental	52
Tabla 3 Descriptivos del Grupo Muestra T Independientes Pretest - Grupo Control y Grupo Experimental	53
Tabla 4 Muestra Independientes Pretest - Grupo Control y Grupo Experimental	53
Tabla 5 Prueba de Normalidad Muestra T Independientes Postest - Grupo Control y Grupo Experimental	53
Tabla 6 Descriptivos del Grupo Muestra T Independientes Postest - Grupo Control y Grupo Experimental	54
Tabla 7 Muestra Independientes Postest - Grupo Control y Grupo Experimental.....	54
Tabla 8 Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Experimental Autoinforme	55
Tabla 9 Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Experimental Autoinforme	55
Tabla 10 Muestras Emparejadas Grupo Experimental Autoinforme.....	56
Tabla 11 Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Experimental Heteroinforme ...	56
Tabla 12 Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Experimental Heteroinforme	56
Tabla 13 Muestras Emparejadas Grupo Experimental Heteroinforme.....	57
Tabla 14 Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Control Autoinforme	57
Tabla 15 Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Control Autoinforme	57
Tabla 16 Muestras Emparejadas Grupo Control Autoinforme.....	58
Tabla 17 Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Control Heteroinforme	58
Tabla 18 Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Control Heteroinforme	58
Tabla 19 Muestras Emparejadas Grupo Control Heteroinforme	59

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 Puntuaciones típicas medias en intimidación y victimización Pre Test - Grupo Experimental (autoinforme).....	48
Figura 2 Puntuaciones típicas medias de la Valoración por los Compañeros - Baremo Interno al grupo en Intimidación, Victimización y Contemplación, Pre Test - Grupo Experimental (Heteroinforme).....	49
Figura 3 Puntuaciones típicas medias en Intimidación y Victimización, Pre Test - Grupo Control (autoinforme).	49
Figura 4 Puntuaciones típicas medias de la Valoración por los Compañeros - Baremo Interno al grupo en Intimidación, Victimización y Contemplación, Pre Test - Grupo Control (Heteroinforme).	50
Figura 5 Puntuaciones típicas medias en intimidación y victimización Post Test - Grupo Experimental (autoinforme).....	50
Figura 6 Puntuaciones típicas medias en intimidación y victimización Post Test - Grupo Experimental (Heteroinforme)	51
Figura 7 Puntuaciones típicas medias en Intimidación y Victimización Post Test - Grupo Control (autoinforme).	51
Figura 8 Puntuaciones típicas medias en Intimidación y Victimización Post Test - Grupo Control (heteroinforme).	52

Resumen

El bullying es un fenómeno generalizado que afecta significativamente el bienestar psicológico, la integración social y el rendimiento académico de los estudiantes. En Colombia, el acoso escolar con componentes discriminatorios hacia estudiantes migrantes ha aumentado junto con la intensificación de la migración tanto internacional como entre departamentos, evidenciado vacíos estructurales e institucionales en el abordaje de esta problemática desde el sistema educativo. Este estudio tiene como objetivo evaluar el efecto de un programa de intervención, basado en el Programa de Prevención del Bullying de Olweus, para reducir el acoso escolar discriminatorio hacia estudiantes de octavo en la institución educativa Miguel Angel Martín de Villavicencio. Mediante un diseño cuasiexperimental, se trabajó con adolescentes de grado octavo pertenecientes a esta institución pública con alto porcentaje de estudiantes migrantes provenientes de diferentes partes del país.

Palabras claves: Acoso escolar, Acoso escolar discriminatorio, Adolescentes, Aprendizaje socioemocional, Migración

Abstract

Bullying is a widespread phenomenon that significantly affects students' psychological well-being, social integration, and academic performance. In Colombia, school bullying with discriminatory components toward migrant students has increased alongside the intensification of both international and interdepartmental migration, revealing structural and institutional gaps in how the education system addresses this issue. This study aims to evaluate the effect of an intervention program, based on the Olweus Bullying Prevention Program, to reduce discriminatory school bullying among high school students at the Miguel Ángel Martín Educational Institution in Villavicencio. Using a quasi-experimental design, the study worked with eighth-grade adolescents from this public institution, which has a high percentage of migrant students from different regions of the country.

Keywords: School bullying, Discriminatory school bullying, Adolescents, Social-emotional learning (SEL), Migration

Problematización

El bullying o acoso escolar es un fenómeno de alcance global que se manifiesta mediante agresiones físicas, verbales, psicológicas y sociales, afectando significativamente el bienestar de los estudiantes involucrados (Rocha et al., 2022). La evidencia científica demuestra que este problema impacta tanto de manera inmediata la salud mental de niños y adolescentes como su desarrollo emocional, social y académico a largo plazo, lo que evidencia la necesidad de diseñar e implementar intervenciones eficaces y sostenibles para abordar esta problemática social (Veenstra et al., 2021).

Desde esta perspectiva, el bullying se define como una conducta agresiva y sistemática en la que un individuo o grupo causa daño intencional y reiterado en contextos como el escolar, manifestándose a través de agresiones físicas, verbales, psicológicas o de exclusión social, con consecuencias complejas para las víctimas (Veenstra et al., 2021). Su característica central es la desigualdad de poder, que coloca a la víctima en una posición de vulnerabilidad que dificulta su defensa, perpetuando el ciclo de violencia y evidenciando el carácter arbitrario y destructivo de estas agresiones, así como la urgencia de implementar estrategias efectivas de prevención (Rocha et al., 2022; Veenstra et al., 2021).

En relación con esta problemática, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) implementa las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) para evaluar habilidades académicas como la resolución de problemas y el análisis de información, permitiendo comparar la calidad de los sistemas educativos e identificar debilidades para orientar políticas educativas (Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, 2022). Además, PISA analiza los contextos escolares para determinar la frecuencia percibida del acoso, clasificando los conflictos en tres categorías: Tipo I, agresiones aisladas; Tipo II, agresiones repetidas con daño físico o psicológico; y Tipo III, agresiones consideradas delitos (LEE, 2022).

Los datos de PISA indican que uno de cada cinco estudiantes ha experimentado acoso escolar al menos una vez al mes, mientras que uno de cada diez lo sufre de forma frecuente, es decir, una o más veces por semana (LEE, 2024). En Colombia, la situación es más preocupante, pues el 23% de los estudiantes reportan haber sido acosados, con un 19% de forma regular y un 4% a diario, ubicando al país en el undécimo lugar de prevalencia entre los 38 países miembros de la OCDE, con cifras superiores al promedio de la organización (LEE, 2024).

Por su parte, el Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SUICE), creado mediante la Ley 1620 de 2013 para prevenir y gestionar conflictos escolares en Colombia, ha registrado un aumento sostenido de los casos de acoso, pasando de 2.116 casos de Tipo II y 1.378 de Tipo III en 2022, a 4.118 y 2.076 en 2023, respectivamente, y alcanzando en 2024 un total de 4.749 casos de Tipo II y 3.058 de Tipo III (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2024). Este

incremento evidencia la necesidad de continuar investigando y fortaleciendo las estrategias de prevención del acoso escolar y la promoción de entornos educativos seguros e inclusivos.

A nivel municipal, se observa una escasez de registros específicos sobre la prevalencia del acoso escolar en Villavicencio, siendo uno de los pocos documentos disponibles el informe del SUICE (2024), el cual reporta un aumento aproximado del 215.38% en los casos de Tipo II y del 91.30% en los de Tipo III. Esta limitación de datos resalta la necesidad de desarrollar estudios más detallados que permitan diseñar estrategias ajustadas a la realidad local.

Entre las causas del bullying se destaca el acoso discriminatorio, manifestado en violencia verbal o física hacia personas por su origen étnico o racial, nacionalidad, identidad de género, edad, discapacidad, orientación sexual u otras características personales (Rocha et al., 2022). Este tipo de violencia se origina en estereotipos sociales que refuerzan la desigualdad y la marginación, afectando especialmente a la población migrante, que suele enfrentar rechazo, estigmatización y barreras para su integración (Universidad del Rosario, 2024).

La movilidad interna en Colombia, entendida como el cambio de residencia dentro del territorio nacional, constituye un fenómeno demográfico y social relevante, determinado por la interacción de factores estructurales, económicos y sociales (García et al., 2021). En 2020, cerca de 2,4 millones de personas cambiaron de municipio, reflejando una dinámica constante impulsada principalmente por la búsqueda de mejores oportunidades laborales y el acompañamiento a miembros del hogar (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2023).

Según OECD (2022), la urbanización continúa consolidándose como una característica central de la movilidad interna, con flujos predominantes desde zonas rurales hacia centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida y acceso a servicios. No obstante, persiste una movilidad forzada asociada al conflicto armado interno, que en 2021 desplazó a más de 344.000 personas, evidenciando que las amenazas a la vida, la seguridad y la libertad siguen siendo una causa crítica de desplazamiento (7,5% de los casos en 2020).

Datos de Reporting UNHCR (2025) indican que en 2024 más de 191.000 personas fueron desplazadas internamente y al menos 118.100 permanecían en situación de confinamiento, posicionando este año como el segundo con mayor número de desplazamientos desde 2016. Asimismo, se estima que el 10,3% de la población colombiana experimentó movilidad interna, de la cual el 68,3% correspondió a movimientos intermunicipales y el 31,7% a desplazamientos dentro del mismo municipio (DANE, 2022).

Respecto a 2020, las proyecciones señalan un incremento sostenido de esta problemática, con más de 191.000 personas desplazadas internamente y cerca de siete millones de colombianos afectados por el conflicto armado (Torres-Franco, 2021b). En este contexto, el departamento del Meta se ha consolidado como uno de los principales destinos de la migración interna, recibiendo el 24,8% del total de migrantes del país, según el DANE (2022).

Datos de 2022 indican que durante diciembre el Meta recibió alrededor de 966.000

visitantes nacionales y más de un millón de visitantes en total, incluidos extranjeros (DANE, 2022). Este aumento de la movilidad implica transformaciones demográficas y económicas, así como un impacto directo en la educación, que debe responder a la diversificación estudiantil y garantizar una formación inclusiva, intercultural y equitativa (Aliaga, 2020). En este sentido, la movilidad hacia el Meta representa un desafío para las instituciones educativas en la integración y acompañamiento de estudiantes provenientes de contextos diversos y, en muchos casos, marcados por el desplazamiento (Torres-Franco, 2021b).

En contextos de alta movilidad humana, las personas no migrantes corresponden a la población nativa del país receptor, cuyos referentes culturales, sociales y lingüísticos predominan en los entornos institucionales y escolares (Cárdenas Pinzón et al., 2025). Esta posición les otorga ventajas simbólicas y materiales al alinearse con las normas y discursos hegemónicos, influyendo en los códigos de pertenencia y en los criterios de inclusión o exclusión dentro del ámbito educativo (Sáez et al., 2024).

Por lo anterior, niñas, niños y adolescentes no migrantes, además de ser mayoría en las escuelas colombianas, cumplen un rol clave en la convivencia escolar (Valero, 2025). Sin el desarrollo de competencias interculturales, pueden percibir la diversidad como una amenaza y generar rechazo o acoso hacia estudiantes migrantes, afectando el bienestar de estos y limitando el aprendizaje colectivo. Por ello, las estrategias de prevención deben incluir a ambos grupos y considerar la influencia de las identidades no migrantes en la discriminación (Sáez et al., 2025; Cárdenas Pinzón et al., 2025).

A su vez, investigaciones recientes señalan que las instituciones educativas suelen admitir a estudiantes de otros contextos sin implementar estrategias específicas de integración, debido a la percepción de que diferenciarlos podría considerarse discriminatorio (Canal et al., 2024). Sin embargo, este enfoque tiende a invisibilizar manifestaciones de xenofobia y a minimizar la discriminación, limitando el impacto de las estrategias existentes y permitiendo la persistencia del acoso, con efectos negativos en el rendimiento académico y la salud mental del estudiantado (Kunyu et al., 2020).

La migración en Colombia es un fenómeno multidimensional con impactos económicos, sociales y políticos (López et al., 2025). Económicamente, puede dinamizar sectores productivos, cubrir vacantes y fomentar el emprendimiento (Gottero, 2025), aunque también genera presión sobre empleo, salud, educación y vivienda (Silva et al., 2020). Socialmente, los migrantes enfrentan riesgos como explotación laboral, abuso y condiciones precarias de salud, mientras que la mayor población migrante puede aumentar la discriminación y dificultar la integración, afectando la cohesión comunitaria (Gottero, 2025).

En Colombia, la percepción hacia personas desplazadas y campesinas se ha caracterizado por actitudes de estigmatización y exclusión social (González-Leonardo, 2020). A menudo se les percibe como vulnerables, reforzando su victimización (Rodríguez et al., 2023), y se criminaliza

su presencia urbana al considerarlos “invasores” que alteran el orden social, lo que dificulta su integración (Doria-Falquez et al., 2021; González-Leonardo, 2020).

Frente a estos desafíos, la reconfiguración social derivada de la migración exige el diseño de políticas públicas que garanticen inclusión y acceso equitativo a derechos fundamentales. Esto implica que se adopten estrategias de inversión orientadas a la integración social y económica de la población, promoviendo su participación activa y minimizando los impactos negativos en comunidades receptoras y países de origen (García et al., 2024).

Aunque el acoso escolar ha sido ampliamente estudiado a nivel nacional e internacional, los datos evidencian que sigue siendo un problema persistente y, en algunos contextos, en aumento, lo que resalta la necesidad de optimizar las estrategias de prevención e intervención. A nivel municipal, la investigación se ha centrado principalmente en casos específicos y percepciones estudiantiles, dejando un vacío respecto a intervenciones concretas para reducir el acoso escolar (Linares y Forero, 2025; Gutiérrez et al., 2023; Izquierdo et al., 2021).

En conclusión, el acoso escolar es una problemática persistente y creciente, con efectos significativos en la salud mental, el desarrollo social y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que hace necesario el diseño de estrategias inclusivas y basadas en evidencia para abordarlo de forma integral. A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto de un programa de intervención para la reducción del acoso escolar de carácter discriminatorio hacia estudiantes migrantes y no migrantes de grado octavo en la institución educativa Miguel Angel Martín de Villavicencio?

Justificación

El bullying es un fenómeno de alta prevalencia a nivel global, especialmente en la población adolescente, y su impacto ha sido estudiado ampliamente desde distintos enfoques educativos y sociales (UNESCO, 2020). Según Man et al. (2022), un análisis en 65 países evidenció que el 32.03 % de los niños han sido víctimas de acoso escolar al menos una vez en el último mes, mientras que el 7.3 % lo ha sufrido en seis o más días durante el mismo periodo, lo cual permite dimensionar la gravedad del fenómeno y sus efectos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Las consecuencias del bullying no solo afectan el bienestar emocional y físico de quienes lo padecen, sino que también comprometen su rendimiento académico de manera considerable (OCDE, 2017). Según Zaborskis et al. (2021), en 15 países de América Latina los estudiantes víctimas presentan puntuaciones 2.1 % más bajas en matemáticas y 2.5 % más bajas en lectura que sus compañeros no afectados, mientras que Romera et al. (2020) reportan una relación dosis-respuesta, en la cual los estudiantes que sufren acoso mensual tienen un rendimiento 2.7 % inferior y aquellos que lo experimentan semanalmente muestran un descenso del 7.5 % en su desempeño escolar.

Además de perjudicar el desempeño escolar, el bullying está estrechamente relacionado con consecuencias perjudiciales en los planos físico, psicológico y social, comprometiendo el bienestar integral y la adaptación de los jóvenes (Fraguas et al., 2021). Por ejemplo, Espelage y Swearer (2023) explican que se ha vinculado con síntomas psicosomáticos como fatiga, insomnio y cefaleas, así como con problemas de salud mental como ansiedad, depresión e ideación suicida, mientras que Zaborskis et al. (2021) indican además que puede desencadenar aislamiento social, comportamientos de riesgo y tensiones en la dinámica familiar.

Para atender esta problemática, se han implementado diversos programas de intervención que, a nivel global, han demostrado resultados alentadores en la reducción tanto de la perpetración como de la victimización asociada a este fenómeno (Kennedy, 2020). Según Gaffney et al. (2021), un meta-análisis reveló que la implementación de estos programas puede disminuir la perpetración del bullying en un 18-19 % y la victimización en un 15-16 %, lo cual resalta la eficacia de estas intervenciones en distintos contextos educativos a nivel internacional, validando la importancia de su aplicación continua para mitigar los efectos negativos del acoso escolar.

Asimismo, un metaanálisis de 69 ensayos clínicos aleatorizados que incluyó 77 muestras y 111.659 participantes, evidenció que las intervenciones escolares son efectivas en la reducción del acoso y generan efectos positivos en la salud mental del estudiantado (González & Molero, 2024). Asimismo, se encontró que la duración de la intervención no se asocia significativamente con su efectividad, lo que indica que programas de corta duración pueden producir impactos relevantes en la disminución del bullying y en el bienestar emocional (Fraguas et al., 2021).

Igualmente, otros meta-análisis a lo largo de los años realizados en diferentes países han mostrado resultados positivos tanto en la reducción del bullying como en el fomento de conductas prosociales, lo cual mejora el clima escolar y contribuye al bienestar emocional y la salud mental de los adolescentes (Kennedy, 2020). Fraguas et al. (2021) destacan que los enfoques más exitosos son aquellos que integran a toda la comunidad educativa, incluyendo la formación docente, la participación familiar y el desarrollo de habilidades socioemocionales, mientras que González y Molero (2024) subrayan que estas estrategias favorecen un entorno escolar protector y resiliente para niños, niñas y adolescentes, consolidando así su desarrollo integral.

No obstante, a pesar de los avances, existen diversos elementos que han limitado la sostenibilidad de los resultados de estos programas, especialmente en la población adolescente (Hong & Espelage, 2022). Uno de los factores más relevantes es la falta de adaptación a las características evolutivas propias de esta etapa del desarrollo, como las dinámicas sociales más complejas y la consolidación de jerarquías y relaciones de poder, las cuales frecuentemente no son consideradas en el diseño de las intervenciones (Salmivalli et al., 2021).

Esta omisión refleja una comprensión limitada de los factores contextuales que inciden en la perpetuación del acoso escolar, debilitando el impacto de los programas en esta población específica (Ortega-Ruiz et al., 2020). Además, la limitada participación de los padres representa un reto adicional, dado que el entorno familiar cumple una función clave en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y en el desarrollo de conductas prosociales, por tanto la falta de estrategias que promuevan la participación activa de los padres reduce significativamente la sostenibilidad de los logros alcanzados en el ámbito educativo (Gaffney et al., 2021).

Ante estas limitaciones, se hace necesario desarrollar nuevas estrategias que aborden estas debilidades y optimicen la efectividad de las intervenciones en el contexto escolar (Baldry et al., 2019). Esto implica incorporar componentes que han demostrado ser efectivos previamente, como el involucramiento parental y el fortalecimiento del clima escolar positivo, fomentando una mayor conciencia sobre el fenómeno impulsando, además, acciones de contención y respaldo emocional desde la familia (Espelage & Swearer, 2023).

Asimismo, el involucramiento de los pares ha emergido como un factor clave para inhibir la perpetuación del acoso, debido a que la creación de redes de apoyo entre estudiantes contribuye a reducir el aislamiento de las víctimas y a generar un entorno solidario (Gaffney et al., 2019). Este tipo de enfoque fortalece la capacidad de respuesta colectiva ante situaciones de violencia escolar (Salmivalli, 2019).

Además, la promoción de políticas anti-bullying claras y consistentes, junto con la creación de espacios seguros y de apoyo emocional para las víctimas, favorecen un clima escolar positivo que dificulta el surgimiento y la perpetuación del acoso escolar (Gaffney et al., 2021). Aplicadas de manera coordinada y sostenida, estas estrategias posibilitan una intervención

integral que considera tanto las dimensiones individuales como las grupales (Fraguas et al., 2021).

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo desarrollar e implementar un programa de prevención del acoso escolar basado en el modelo Olweus Bullying Prevention Program (OBPP), un enfoque ampliamente reconocido por su efectividad en la reducción del bullying en el entorno escolar (Limber et al., 2018). Diversas investigaciones han evidenciado que el programa Olweus es una de las intervenciones más consistentes y efectivas a nivel global, ya que no solo aborda la problemática del acoso, sino que también promueve un cambio cultural dentro de las instituciones educativas, por lo tanto, este modelo ha demostrado ser adaptable a diferentes contextos y poblaciones, lo que lo convierte en una opción idónea para el diseño de programas de intervención en nuevas realidades (Olweus et al., 2019).

El modelo Olweus también se distingue por su flexibilidad, adaptándose a distintos contextos culturales y geográficos, lo que permite su aplicación en una amplia variedad de entornos educativos (Olweus et al., 2019). Según Limber et al. (2019), su éxito en diferentes países y regiones demuestra su capacidad para ajustarse a las características particulares de cada comunidad escolar, por consiguiente, esta adaptabilidad es crucial para el éxito de cualquier programa de prevención del acoso, ya que permite que las estrategias sean relevantes y efectivas para los estudiantes y el personal de cada institución.

Por lo anterior, considerando las dinámicas escolares actuales y la necesidad de intervenciones viables en tiempos limitados, resulta pertinente explorar formatos más breves sin comprometer su calidad o efectividad (Fraguas et al., 2021). La evidencia señala que la eficacia de una intervención depende más de la claridad de objetivos, su estructura y una implementación rigurosa que de su duración, debido a que incluso programas breves pueden lograr resultados positivos si incluyen compromiso del personal y normas claras en el entorno escolar (Gaffney et al., 2019; Limber et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la presente investigación no solo mantiene la rigurosidad metodológica del modelo Olweus, sino que también contribuye a su justificación teórica y práctica al demostrar que su adaptación a formatos de menor duración puede ser igualmente efectiva en la prevención del acoso escolar. Según Espelage y Swearer (2023), la flexibilidad en los programas preventivos es un factor determinante para su viabilidad en contextos educativos reales, lo cual permite ampliar las posibilidades de aplicación del modelo Olweus en instituciones con restricciones temporales; en esta misma línea, Van Versveld et al. (2019) sostienen que su efectividad se mantiene siempre que se conserven los componentes esenciales del programa, y Fraguas et al. (2021) destacan que incluso las intervenciones breves pueden ofrecer resultados sostenibles cuando se apoyan en fundamentos teóricos sólidos.

En este sentido, el modelo Olweus ha demostrado ser altamente adaptable y flexible, permitiendo su ajuste a distintos marcos temporales y realidades escolares, lo que refuerza su

pertinencia como herramienta de prevención incluso cuando se aplica en formatos condensados, siempre y cuando se conserven los componentes esenciales del programa (Olweus et al., 2019).

Por último, el OBPP ha mostrado ser altamente sostenible a lo largo del tiempo, con efectos positivos que se mantienen incluso después de la implementación inicial (Limber et al., 2019). Según Jantzer et al. (2021), la evaluación constante y el ajuste de las intervenciones son claves para garantizar que los esfuerzos contra el bullying continúen siendo efectivos, por ende, esta sostenibilidad es esencial para asegurar que los cambios en el ambiente escolar sean duraderos y que la prevención del acoso escolar se convierta en un esfuerzo continuo dentro de las instituciones educativas.

Por lo tanto, este tipo de estudio permite implementar intervenciones orientadas a disminuir el acoso escolar y sus consecuencias (Fraguas et al., 2021). A través del programa, los estudiantes fortalecen habilidades sociales, resolución de conflictos, empatía y respeto por la diferencia, favoreciendo un entorno educativo más seguro e inclusivo que impacta positivamente el bienestar emocional y el rendimiento académico (Gaffney et al., 2021). Asimismo, esta investigación no solo busca un impacto positivo en la comunidad educativa, sino también aportar evidencia para el diseño de políticas públicas de prevención del acoso escolar, promoviendo prácticas pedagógicas orientadas a la convivencia y la creación de entornos escolares seguros.

Objetivos

Objetivo genral

Evaluar el efecto de un programa de intervención basado en el modelo Olweus para la reducción del acoso escolar de carácter discriminatorio hacia estudiantes migrantes y no migrantes de grado octavo en la institución educativa Miguel Angel Martín de Villavicencio.

Objetivos específicos

1. Identificar los niveles de acoso escolar en estudiantes de octavo grado en la institución educativa Miguel Angel Martín, ubicada en Villavicencio.
2. Diseñar e implementar un programa de intervención en aprendizaje socioemocional basado en el modelo Olweus.
3. Evaluar los cambios en los indicadores de acoso escolar tras la aplicación del programa de intervención en los estudiantes de octavo grado de la institución educativa Miguel Angel Martín de Villavicencio.

Marco Referencial

Marco Paradigmático

Epistemología

El enfoque empírico-analítico se fundamenta en una concepción del conocimiento que privilegia la observación, la experimentación y el análisis lógico de los hechos, asumiendo que los fenómenos pueden estudiarse como relaciones de causa y efecto bajo patrones regulares y predecibles identificables mediante métodos sistemáticos (Martínez et al., 2023). Desde esta perspectiva, los fenómenos complejos pueden descomponerse en variables observables y medibles para analizar su comportamiento en distintos contextos y momentos temporales (Osejo-Bucheli, 2022).

La presente investigación se sustenta en una epistemología empírico-analítica, dado que su propósito es observar, medir y analizar los efectos de una intervención específica —un programa basado en el modelo de Olweus— sobre el acoso escolar. Desde este enfoque, el bullying se concibe como un fenómeno observable y cuantificable, susceptible de ser modificado mediante estrategias sistemáticas, lo que permite establecer relaciones entre la intervención y los cambios conductuales observados (Acosta, 2023).

Este enfoque posibilita descomponer el fenómeno en variables como la frecuencia, intensidad y tipo de conductas de acoso, las cuales pueden evaluarse mediante instrumentos válidos y confiables (Villalobos, 2023). Asimismo, la aplicación de técnicas estadísticas permite medir el impacto de la intervención e identificar patrones y tendencias que contribuyan al desarrollo de estrategias preventivas más eficaces y replicables en otros contextos escolares (Martínez et al., 2023).

Paradigma

El post-positivismo constituye una evolución crítica del paradigma positivista, conservando su orientación empírica y científica, pero reconociendo las limitaciones del conocimiento humano (De la Torre Valdez, 2023). Desde esta perspectiva, se acepta la existencia objetiva de la realidad, aunque se reconoce que no puede conocerse de forma absoluta, por lo que el conocimiento científico se concibe como provisional, falible y sujeto a revisión constante (González y Mercado, 2023). Además, este paradigma adopta una postura crítica frente a la observación y la medición, reconociendo la imposibilidad de controlar todas las variables en fenómenos sociales complejos (Zamora, 2021).

El uso del paradigma post-positivista se justifica por la complejidad del acoso escolar

como objeto de estudio, ya que, aunque se implementa una intervención estructurada y cuantificable, se reconoce que el comportamiento humano está influenciado por múltiples factores contextuales y emocionales difíciles de controlar o medir con exactitud (Fernández & Postigo, 2020). Este enfoque permite mantener el rigor científico sin desconocer la naturaleza dinámica y compleja del fenómeno.

Finalmente, dado que el diseño metodológico es cuasiexperimental, el paradigma post-positivista resulta especialmente pertinente, pues admite aproximaciones no completamente controladas sin comprometer la validez de los hallazgos (González y Mercado, 2023). Esto posibilita evaluar de manera realista el impacto del programa de intervención en un contexto educativo específico, generando conocimiento riguroso, útil y aplicable a la práctica educativa y psicológica.

Marco Disciplinar

Acoso Escolar

El bullying o acoso escolar es una forma de violencia reiterada en el contexto educativo, caracterizada por la intención de causar daño, la repetición en el tiempo y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Bastidas & Rivera, 2024). Según Olweus, ocurre cuando acciones negativas sistemáticas afectan a un individuo vulnerable, limitando su capacidad de defensa (Jiménez et al., 2021). Esta definición es ampliamente utilizada por investigadores, responsables de políticas públicas y profesionales de la salud como marco para la comprensión e intervención del fenómeno (Páez et al., 2020; Urrea & Reyes, 2020; Jiménez et al., 2021).

Además de la definición general, el bullying puede manifestarse en distintas modalidades, ya sea de forma directa mediante agresiones físicas o verbales, o de manera indirecta a través de estrategias como la exclusión social o la difusión de comentarios malintencionados. Con el desarrollo de las tecnologías digitales, ha surgido el ciberacoso, que comparte características del bullying tradicional, pero incorpora elementos particulares como el anonimato y la difusión masiva del contenido ofensivo (Álvarez & Medina, 2021). Diversos autores destacan la importancia de considerar estas variantes para una comprensión integral del fenómeno (Osorio et al., 2023; Embleton, 2023).

Por otro lado, el acoso escolar no se limita a la relación entre agresor y víctima, sino que constituye un proceso social en el que participan múltiples actores del contexto escolar. Investigaciones han identificado la presencia de distintos participantes que asumen roles específicos durante los episodios de bullying (Cortés, 2020).

Desde una perspectiva psicológica, los roles asumidos en situaciones de bullying no son aleatorios, sino que están mediados por variables cognitivas, emocionales, sociales y

contextuales. Este enfoque se fundamenta en el modelo de roles del bullying propuesto por Salmivalli et al. (1996), ampliamente citado en estudios recientes (Villacís, 2024; Kasturiratna et al., 2024; Santín Menéndez et al., 2025). Desde esta perspectiva, el bullying se entiende como un fenómeno grupal en el que los roles sociales pueden facilitar, sostener o inhibir las conductas de acoso (Sánchez, 2024).

Los agresores suelen presentar características como la necesidad de dominio social, baja empatía, dificultades en la regulación emocional y una actitud favorable hacia la violencia como medio para obtener estatus o poder dentro del grupo (Kasturiratna et al., 2024). Por su parte, las víctimas tienden a mostrar baja autoestima, dificultades en las relaciones sociales y síntomas de ansiedad o depresión, lo que incrementa su vulnerabilidad frente al abuso (Smith, 2020).

Asimismo, los asistentes y reforzadores, sin iniciar directamente la agresión, contribuyen a su mantenimiento mediante conductas como reír o apoyar al agresor. Estas conductas pueden explicarse por el deseo de aceptación grupal, el miedo al rechazo o la falta de habilidades asertivas (Del Carmen et al., 2024). Este rol también puede analizarse desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que sostiene que las conductas observadas y reforzadas tienden a ser imitadas.

En contraste, los defensores se caracterizan por altos niveles de empatía, competencias sociales y sentido de justicia, lo que los motiva a intervenir o apoyar a la víctima (Morales, 2023). La literatura señala que suelen contar con un fuerte respaldo familiar y escolar que promueve valores prosociales (Villacís et al., 2024). No obstante, los observadores pasivos, aunque no participan activamente, contribuyen indirectamente a la perpetuación del bullying (Zaragoza, 2025), ya sea por miedo a ser victimizados o por la normalización del acoso en la cultura escolar (Gutiérrez et al., 2023).

Diversos rasgos psicológicos incrementan la vulnerabilidad frente al acoso escolar. La baja autoestima se identifica como un factor de riesgo, dado que estudiantes con niveles reducidos presentan mayor probabilidad de victimización relacional y verbal (Álvarez y Villalba, 2022). Asimismo, una menor inteligencia emocional dificulta la regulación emocional y la búsqueda de apoyo, asociándose con una mayor incidencia de bullying (Manzano et al., 2023).

De igual manera, el contexto familiar influye de forma significativa en el desarrollo del bullying. La presencia de violencia intrafamiliar y la falta de comunicación asertiva entre padres e hijos constituyen factores de riesgo que aumentan la probabilidad de implicación en dinámicas de acoso, tanto como víctimas como perpetradores (Kasturiratna et al., 2024). Estudios señalan que relaciones familiares disfuncionales y contextos de violencia o negligencia incrementan la participación en conductas de bullying (Rivera & Arias, 2020; Canal et al., 2024).

Asimismo, el ambiente escolar y la gestión de la convivencia influyen decisivamente en la aparición del bullying. La escasa supervisión docente, la ausencia o ambigüedad de normas y la aplicación inconsistente de las reglas favorecen entornos propicios para el acoso (Del Carmen et

al., 2024). Virós et al. (2024) evidencian que la falta de normas claras o su aplicación irregular se relaciona directamente con la incidencia del bullying, mientras que la formación en valores puede actuar como factor protector.

Desde esta perspectiva, el bullying se comprende como un fenómeno grupal influido por dinámicas sociales, jerarquías escolares y respuestas institucionales frente a la violencia. Por ello, su abordaje no debe centrarse únicamente en agresores y víctimas, sino en transformar las condiciones estructurales y culturales que lo permiten, como las normas sociales, el clima escolar y la participación activa de la comunidad educativa (Solar-Armas et al., 2019).

El bullying discriminatorio es una forma específica de acoso escolar que, además de la intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, se fundamenta en prejuicios y estigmas sociales (Rivera & Arias, 2020). Suele dirigirse a estudiantes con identidades o condiciones socialmente vulnerables, como origen étnico, orientación sexual, identidad de género, discapacidad, religión o apariencia física, reforzando la exclusión y las desigualdades en el entorno escolar (Bastidas & Rivera, 2024; Proaño & Ullauri, 2023).

Este tipo de acoso no se limita únicamente a grupos minoritarios, aunque estos son los más afectados, sino que también puede dirigirse a personas del grupo mayoritario que no se ajustan a las normas sociales establecidas. De este modo, el bullying discriminatorio funciona como una forma de violencia orientada a imponer uniformidad y sancionar la diversidad (Devís et al., 2025).

La investigación evidencia que el bullying discriminatorio tiene efectos especialmente nocivos en el bienestar emocional y psicológico de las víctimas, al generar no solo daño a la autoestima y al desarrollo socioemocional, sino también un sentimiento de exclusión estructural y desvalorización identitaria (Carrillo & Bascón, 2023). Además, la falta de apoyo escolar incrementa el riesgo de síntomas depresivos, ansiedad, aislamiento social y conductas autolesivas o suicidas (Linares y Forero., 2025).

En conclusión, el bullying discriminatorio constituye una manifestación particularmente grave del acoso escolar, al combinar dinámicas de poder con factores sociales y culturales que perpetúan la marginación. Su abordaje requiere no sólo intervenciones individuales, sino también cambios estructurales que involucren a toda la comunidad educativa y promuevan el respeto, la convivencia y la paz como elementos centrales de la cultura escolar (Sánchez, 2024).

Persona Migrante

La migración es un fenómeno complejo que implica no solo el desplazamiento geográfico de una persona desde su lugar de residencia habitual hacia otro destino, sino también una transformación profunda en su contexto vital, implicando una ruptura con lo conocido y una inmersión en lo desconocido, exigiendo del sujeto una reconstrucción de sus referentes

culturales, sociales, afectivos y económicos, proceso en el que se enfrentan a desafíos relacionados con la adaptación a nuevas normas, lenguas, dinámicas sociales y valores, lo cual genera un impacto significativo en la salud mental y el bienestar psicosocial del migrante (Constantinou, 2025).

Uno de los elementos centrales de la experiencia migratoria es la transición de un entorno familiar y seguro a un contexto nuevo puede producir una gama de emociones como miedo, soledad, nostalgia, ansiedad e incertidumbre (Gaborit, 2020). Estas emociones emergen, en gran parte, tanto por la pérdida de las redes de apoyo que el migrante tenía en su lugar de origen, como la familia, los amigos y las estructuras comunitarias, como por los retos vinculados con el aprendizaje de un nuevo idioma, la inserción en un sistema económico y educativo diferente, así como el afrontamiento de actitudes discriminatorias o barreras culturales, pueden generar estrés, desmotivación y sentimientos de desarraigo (Luna & Palacios, 2023).

Cabe destacar que la experiencia migratoria es profundamente individual y está mediada por múltiples factores, entre los cuales se encuentran los motivos que impulsan la migración (que pueden ser voluntarios, como la búsqueda de mejores oportunidades, o forzados, como el desplazamiento por violencia o pobreza), el contraste cultural entre el país de origen y el de destino, el estado de salud mental previo, el historial de experiencias traumáticas, así como el nivel de resiliencia y las estrategias personales de afrontamiento (Hernández & Hernández, 2020).

Desde una perspectiva histórica y sociológica, la migración no es un fenómeno nuevo, se trata de una constante en la historia de la humanidad que, en las últimas décadas, ha adquirido nuevas dimensiones debido a la globalización, los conflictos armados, las crisis económicas y el cambio climático (Cornet, 2022). Esta movilidad global ha generado flujos migratorios masivos que plantean nuevos retos tanto para las personas migrantes como para las sociedades receptoras, las cuales no siempre están preparadas para acoger la diversidad que conlleva este fenómeno (Arriaga et al., 2025).

En otras palabras, la migración representa un proceso multidimensional que involucra la transformación de la identidad personal, la reconfiguración de vínculos sociales y la resignificación del lugar que se ocupa en el mundo, lo que implica que a nivel psicológico, este proceso puede ser tanto una oportunidad para el crecimiento personal como un detonante de crisis si no se cuenta con el acompañamiento adecuado (Del Mar Jiménez Lasserrotte & Zaragoza, 2025).

Relación Entre Estudiantes Migrantes Y No Migrantes En El Contexto Escolar. Desde la perspectiva educativa, un estudiante migrante es aquel que se incorpora a un sistema escolar distinto al de su lugar de origen, enfrentando nuevos contextos socioculturales que pueden incidir en su sentido de pertenencia, desempeño y bienestar emocional (UNESCO, 2020). En contraste, los estudiantes no migrantes suelen presentar trayectorias más estables dentro del

mismo sistema educativo (Wagner et al., 2024). Si bien la interacción entre ambos grupos puede enriquecer la experiencia intercultural, también puede generar tensiones cuando las diferencias culturales, lingüísticas y sociales no se gestionan adecuadamente (Bunar & Juvonen, 2021).

Las diferencias entre estudiantes migrantes y no migrantes trascienden lo cultural y afectan la convivencia escolar. Barreras como el idioma, la ausencia de referentes comunes, los estereotipos y la falta de estrategias pedagógicas inclusivas dificultan la integración, favoreciendo el aislamiento, la baja participación y problemas en la construcción de vínculos (Morales et al., 2021; Makarova & Kassis, 2022). Asimismo, algunos estudiantes no migrantes pueden manifestar rechazo, especialmente en contextos con baja diversidad o influenciados por discursos xenófobos o discriminatorios (Díaz et al., 2025).

La convivencia escolar entre estudiantes migrantes y no migrantes también se ve influida por las condiciones sociales, políticas y económicas del país receptor, las cuales moldean tanto las actitudes institucionales como las percepciones individuales hacia la migración (Will et al., 2025). En contextos marcados por discursos excluyentes, desempleo o competencia por recursos, los migrantes suelen ser percibidos como una amenaza, generando actitudes de discriminación y rechazo dentro de las instituciones educativas (UNESCO, 2020).

Esta problemática se intensifica cuando existe una historia de desigualdad, conflicto o colonización entre el país receptor y el país de origen, reforzando estigmas y representaciones negativas sobre la identidad cultural de los migrantes (Stevens et al., 2019). En el ámbito escolar, estas dinámicas se traducen en exclusión social, acoso escolar y reproducción de estereotipos por parte de pares e incluso del personal educativo, afectando la convivencia y el derecho a una educación inclusiva y equitativa (OECD, 2022).

En este contexto, las tensiones pueden escalar hacia formas más hostiles, como el acoso escolar con componentes discriminatorios (Akyürek & Akkoyun, 2024). El bullying discriminatorio ocurre cuando características como el origen, la lengua, el color de piel o el acento son utilizados para ridiculizar o excluir al estudiante migrante, reforzando su condición de “otro” y perpetuando desigualdades y estigmas que obstaculizan una convivencia respetuosa (Cebolla-Boado & Fernández-Reino, 2021).

La relación entre estudiantes migrantes y no migrantes está mediada por factores como las barreras idiomáticas, la escasa preparación docente para la diversidad cultural y los discursos sociales estigmatizantes (Makarova & Kassis, 2022). Incluso cuando se comparte el idioma, las diferencias en modismos y registros culturales dificultan la participación, la comprensión de normas y la interacción social, generando inseguridad y sensación de desarraigo, especialmente frente a burlas por el acento o la forma de hablar (Morales et al., 2021; Wagner et al., 2024).

No obstante, existen condiciones que favorecen relaciones más armónicas, como la implementación de programas de educación intercultural, estrategias de mediación pedagógica, espacios de diálogo y prácticas colaborativas en el aula (OECD, 2022). En este proceso, el rol del

docente como mediador cultural es fundamental, ya que puede transformar las diferencias en oportunidades pedagógicas y promover el respeto, la empatía y la participación equitativa (UNESCO, 2020).

Sin embargo, esta responsabilidad no recae únicamente en el profesorado, ya que la comunidad educativa en su conjunto cumple un papel clave en la construcción de ambientes escolares inclusivos (Suarez, 2022). Cuando directivos, orientadores, estudiantes y familias asumen un compromiso activo con la diversidad, se fortalece el sentido de pertenencia y se promueve una convivencia basada en el reconocimiento de las diferencias, permitiendo problematizar prejuicios y generar prácticas orientadas a la equidad y la justicia educativa (Wang et al., 2021).

En síntesis, comprender la relación entre estudiantes migrantes y no migrantes implica reconocer tanto los desafíos como las oportunidades que surgen del encuentro intercultural. Este reconocimiento resulta esencial para el diseño de propuestas educativas que mitiguen la discriminación y promuevan una cultura institucional basada en la inclusión, la diversidad y la justicia social (UNESCO, 2020). De este modo, la escuela puede consolidarse como un espacio donde la diferencia sea una fuente de aprendizaje compartido y transformación social (Dežan & Sedmak, 2023).

Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que se sitúa entre la infancia y la adultez, y que se caracteriza por una serie de transformaciones profundas a nivel biológico, psicológico, social y cultural (De Souza Martins et al., 2025). Si bien es un período común en casi todas las culturas, su duración, contenido y experiencias pueden variar ampliamente, lo que la convierte en una vivencia singular y única en cada persona (Bi et al., 2022).

Desde un enfoque biopsicosocial, la adolescencia es una fase de transición donde se va consolidando la identidad del sujeto, biológicamente, comienza con la pubertad, marcada por la maduración sexual, aparición de caracteres sexuales secundarios y cambios neuroendocrinos que generan transformaciones corporales y, a menudo, confusión o inseguridad (Delgado et al., 2024). Se distinguen etapas: preadolescencia (≈ 9 años), adolescencia temprana (11–14 años), media (14–17 años) y tardía (17–21 años), que reflejan hitos físicos, psicológicos y sociales (Marqués et al., 2024).

La preadolescencia (≈ 9 años) prepara para la pubertad, con cambios físicos sutiles, mayor interés por la imagen corporal, deseo de independencia y distanciamiento emocional de los adultos, junto con un incremento de la conciencia de sí mismo y de las normas sociales (Virós et al., 2023). La adolescencia temprana se caracteriza por la pubertad y el desarrollo acelerado de

caracteres sexuales secundarios, cambios emocionales intensos, exploración de la identidad y búsqueda de aceptación social, así como el inicio del pensamiento abstracto, aún inmaduro en el control emocional (González & Ramírez, 2024).

En la adolescencia media, se consolidan los cambios físicos y se fortalece la reflexión, autorregulación y pensamiento crítico, mientras los vínculos sociales, relaciones amorosas y exploración de valores aumentan, generando ambivalencia emocional, rebeldía e inestabilidad en la autoimagen (Albertos et al., 2020; Reinstein et al., 2024). La adolescencia tardía marca la transición a la adultez, con mayor estabilidad emocional, consolidación de la identidad, autonomía en la toma de decisiones y desarrollo del lóbulo prefrontal, lo que mejora el control de impulsos, el pensamiento a largo plazo y la planificación, mientras las responsabilidades académicas, laborales y afectivas se vuelven centrales (Cuartas et al., 2023).

Social y culturalmente, la adolescencia también representa una reubicación en el entramado social, el sujeto pasa de ser considerado un niño a adquirir progresivamente un nuevo estatus: el de joven (Triviño et al., 2022). Esta transición no siempre se da de manera clara ni uniforme, y depende en gran medida del contexto cultural, desde la perspectiva jurídica, el adolescente que no ha alcanzado la mayoría de personas en esta etapa aún es considerada legalmente como menor de edad, estando sujeta a un sistema jurídico y penal distinto, lo cual refleja su posición ambigua entre la dependencia propia de la niñez y la autonomía característica de la adultez (Marqués et al., 2024).

Además, el adolescente comienza a cuestionar normas previamente aceptadas, busca agradar a su grupo de iguales, desarrolla vínculos íntimos con personas de su edad, y experimenta una necesidad creciente de autonomía (JMunsch et al., 2025). Todo esto ocurre en medio de un proceso interno de crisis identitaria, donde debe construir una imagen coherente de sí mismo y asumir responsabilidades que apuntan hacia la adultez, como el trabajo, la participación política, las relaciones de pareja estables y la independencia económica (Delgado et al., 2024).

En resumen, la adolescencia es un proceso complejo, dinámico y multidimensional que no puede interpretarse desde una única perspectiva, sino que por el contrario, requiere un enfoque integrador que abarque aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos y legales, dado que implica transformaciones que afectan tanto el cuerpo como la mente y la relación del individuo con su entorno social y cultural (Villacís et al., 2024).

Marco Interdisciplinar

El acoso escolar de carácter discriminatorio es un fenómeno complejo que no puede ser abordado únicamente desde una mirada psicológica, ya que se encuentra influido por variables estructurales, socioculturales, legales y educativas que lo configuran y perpetúan. Por ello, se

hace necesario integrar aportes de otras disciplinas que permitan una comprensión más amplia del problema y la construcción de intervenciones más eficaces, ajustadas a la realidad de los estudiantes, con énfasis en quienes enfrentan situaciones de vulnerabilidad, como ocurre con las personas migrantes.

Derecho

Adolescencia en el Derecho. Desde el ámbito jurídico, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) reconoce a los adolescentes (12 a 18 años) como sujetos plenos de derechos, garantizando su protección integral, participación y desarrollo libre de violencias, bajo el principio del interés superior del adolescente (Congreso de Colombia, 2006). Asimismo, establece obligaciones compartidas entre el Estado, la familia y la sociedad para asegurar derechos como la educación, la salud y la identidad, y contempla mecanismos de restablecimiento ante su vulneración, reconociendo la adolescencia como una etapa de particular vulnerabilidad y potencialidad (Defensoría del Pueblo, 2020).

Bullying en el Derecho. En Colombia, el bullying escolar es reconocido como una forma de violencia que vulnera los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes, y no solo como una interrupción escolar. Esta perspectiva se formaliza en la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y define el acoso como una conducta intencional, reiterada y sistemática (incluido el ciberbullying) que se presenta en relaciones de poder asimétricas (Congreso de Colombia, 2013).

La ley establece mecanismos como la Ruta de Atención Integral, los Comités Escolares de Convivencia y el Sistema de Información Unificado, asignando responsabilidades a los actores educativos y articulando su acción con entidades estatales, bajo el principio de corresponsabilidad. Este marco se complementa con la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006, el Decreto 1965 de 2013 y la Ley 1732 de 2014.

Educación

Adolescencia en la Educación. La adolescencia, desde una perspectiva educativa, se define como una etapa de transición caracterizada por la inestabilidad emocional y la construcción progresiva de identidad, en la cual los adolescentes experimentan cambios psicológicos y sociales que influyen en su percepción de la autoridad, la necesidad de independencia y la búsqueda de pertenencia dentro de su entorno escolar, vinculando su desarrollo estrechamente a la influencia de sus relaciones familiares, amistades y el contexto educativo, lo que evidencia la importancia de fortalecer estrategias que promuevan ambientes

seguros y orienten su desarrollo (Obledo, 2021).

Bullying en la Educación. Desde la pedagogía, el bullying se entiende como un fenómeno relacional y complejo que trasciende las conductas individuales y se inserta en dinámicas sociales, institucionales y culturales del contexto escolar (Kennedy, 2020). Este enfoque destaca el rol del docente como agente clave en la prevención, promoviendo intervenciones que aborden la gestión del aula, las dinámicas grupales y la cultura institucional, mediante estrategias como el aprendizaje socioemocional, la rehabilitación relacional y la construcción de comunidades educativas inclusivas, desde una perspectiva integral que articule dimensiones pedagógicas, sociales y emocionales del acoso escolar (Thornberg et al., 2018).

Migración en la Educación. Desde el enfoque educativo, la migración es comprendida como un fenómeno social complejo que plantea importantes desafíos y responsabilidades para los sistemas escolares, particularmente frente al acceso, permanencia e inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes, los cuales enfrentan múltiples barreras (administrativas, socioeconómicas, lingüísticas, emocionales y relacionales) que limitan su participación plena en el entorno escolar, dificultades que se ven agravadas por fenómenos como el racismo y el acoso escolar, afectando su bienestar y rendimiento (Morales, 2020). En respuesta, los sistemas educativos han adoptado estrategias que incluyen ampliación de cupos, programas de nivelación académica, formación docentes en diversidad, iniciativas de prevención del bullying discriminatorio y fortalecimiento del vínculo con las familias migrantes (Elias et al., 2022).

Trabajo Social

Bullying en el Trabajo Social. El bullying escolar se entiende como un problema social complejo, relacionado con otras formas de violencia y con la ruptura de la cohesión social, por lo que se analiza como resultado de interacciones sociales, familiares y culturales que lo perpetúan, a menudo naturalizado por los adultos (Domínguez y Millán, 2021). Ante ello, propone un enfoque integral, preventivo y multidisciplinario, donde el profesional interviene con víctimas, agresores y espectadores, articulando acciones con familias e instituciones, promoviendo relaciones saludables, el empoderamiento, la prevención y la inclusión de políticas orientadas a la justicia social y los derechos humanos (Domínguez y Millán, 2021).

Migración en el Trabajo Social. Desde este enfoque, la migración se entiende como un proceso complejo impulsado por factores estructurales como la pobreza, la inseguridad o la búsqueda de mejores condiciones de vida, que implica atravesar diversas fases marcadas por múltiples riesgos (Stevens et al., 2020). En este contexto, el trabajo social reconoce las barreras

que enfrentan las personas migrantes, como la discriminación, la exclusión y el acceso limitado a servicios, orientando su intervención hacia la resiliencia y el empoderamiento mediante apoyo emocional, orientación, fortalecimiento de redes, adaptación cultural y defensa de derechos, promoviendo así su inclusión plena en la comunidad receptora (Lacomba, 2020).

Marco Legal

El acoso escolar, en sus diversas manifestaciones, vulnera los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes reconocidos a nivel nacional e internacional. En Colombia, la Constitución Política de 1991 establece en su artículo 44 la prevalencia de los derechos de los niños, garantizando la educación, la integridad física, psíquica y moral, así como la protección contra toda forma de violencia, lo que impone al Estado, la familia y la sociedad la responsabilidad de asegurar entornos seguros y libres de discriminación (Constitución Política de Colombia, 1991).

En coherencia con este marco, la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE) y establece lineamientos para la promoción de derechos humanos, la formación ciudadana y la prevención de la violencia escolar. Asimismo, crea el Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SUICE) como mecanismo de reporte y seguimiento de casos de bullying y discriminación, enfatizando la implementación de estrategias institucionales de prevención y atención, especialmente en poblaciones vulnerables como la migrante (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2024).

El Decreto 1665 de 2013 reglamenta la Ley 1620 y define los lineamientos técnicos que deben seguir las instituciones educativas para la prevención y atención del acoso escolar. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2013), el bullying se reconoce como una forma de violencia sistemática que atenta contra la dignidad humana y requiere intervenciones estructuradas mediante protocolos y rutas de actuación claras.

Adicionalmente, el decreto asigna al Comité Escolar de Convivencia la responsabilidad de analizar los casos reportados y realizar su seguimiento a través del SUICE, garantizando la trazabilidad institucional de estas situaciones (Valdez et al., 2020). Este enfoque busca no solo erradicar la intimidación, sino también asegurar entornos protectores para la niñez y adolescencia, en coherencia con la política pública de convivencia escolar (González et al., 2022).

En el ámbito internacional, Colombia ha ratificado tratados como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), incorporada mediante la Ley 12 de 1991, que garantiza el derecho a un entorno seguro, al respeto de la identidad y a la protección frente a la discriminación y la violencia. En su artículo 2, la Convención obliga a los Estados a garantizar estos derechos sin distinción por motivos de raza u origen nacional o social (Unicef, 2006).

De igual manera, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, regula la

protección integral de los derechos de niños y adolescentes y refuerza la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en la prevención de la violencia escolar. Su artículo 39 establece el deber de las instituciones educativas de implementar programas preventivos contra el maltrato y el acoso, resaltando la relevancia de intervenciones eficaces en los entornos escolares (MEN, 2024).

En complemento, la Ley 1482 de 2011 o Ley Antidiscriminación tipifica como delito los actos de racismo y discriminación que lesionan la dignidad humana por motivos de origen nacional, étnico o religioso. Esta norma se constituye en una herramienta clave para abordar el acoso escolar de carácter discriminatorio, especialmente hacia estudiantes migrantes, promoviendo una educación basada en derechos e inclusión social (Defensoría del Pueblo, 2023).

En años recientes, Colombia ha implementado políticas orientadas a la protección de la población migrante en el ámbito educativo, como la estrategia “Educación Sin Fronteras” del Ministerio de Educación Nacional. Esta iniciativa busca garantizar el acceso, permanencia y promoción de estudiantes migrantes en condiciones de equidad, reconociendo el impacto del acoso escolar y promoviendo acciones preventivas frente a la discriminación (MEN, 2024).

En el campo de la intervención psicosocial y la investigación educativa, la Ley 1090 de 2006 regula el ejercicio de la psicología en Colombia y establece principios éticos como la dignidad humana, la responsabilidad social y el respeto por los derechos de los sujetos. Esta normativa resalta la importancia del consentimiento informado, la confidencialidad y el bienestar del consultante, aspectos fundamentales en contextos educativos con población menor de edad (Congreso de Colombia, 2006).

Por su parte, la Ley 1581 de 2012 regula la protección de datos personales y exige autorización expresa para el tratamiento de información sensible, condición que se intensifica cuando involucra a menores de edad (Congreso de Colombia, 2012). En concordancia, la Resolución 8430 de 1993 clasifica las investigaciones con menores como de riesgo mínimo siempre que no comprometan su integridad física o emocional (Ministerio de Salud, 1993).

Finalmente, el documento CONPES 3950 de 2018 establece la política integral de atención a la migración, destacando al sector educativo como un espacio clave para la integración social. Este documento enfatiza la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias interculturales y de diseñar mecanismos para prevenir la violencia basada en xenofobia o nacionalidad, promoviendo instituciones educativas seguras, inclusivas y culturalmente pertinentes (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2018).

Marco Institucional

La Institución Educativa Miguel Ángel Martín, ubicada en la ciudad de Villavicencio, se ha visto directamente impactada por el fenómeno migratorio, generado un aumento en la diversidad

cultural y social en sus salones de clase, realidad que ha evidenciado dificultades asociadas, debido por un lado a la falta de formación docente en diversidad, migración e interculturalidad, lo que limita la prevención del acoso por motivos discriminatorios, y por otro, a las condiciones de vulnerabilidad social y económica de la población estudiantil, que afectan su bienestar psicosocial (Canal et al., 2024; Gutiérrez et al., 2023; Secretaría de Educación de Villavicencio, 2022).

Aunque la institución ha implementado jornadas pedagógicas sobre respeto y diversidad, comités de convivencia y protocolos de atención, su impacto ha sido limitado, persistiendo dificultades en la identificación oportuna y la atención diferenciada de casos que involucran a estudiantes migrantes, quienes con frecuencia no denuncian por temor, desconocimiento del sistema o barreras culturales y lingüísticas (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

En este contexto, resulta prioritario fortalecer el enfoque inclusivo mediante acciones pedagógicas sostenidas de sensibilización frente al bullying por discriminación, que posicionen a la institución como un actor proactivo en la construcción de entornos escolares seguros, dignos y respetuosos para todo el estudiantado (Kunyu et al., 2020; Universidad del Rosario, 2024).

Antecedentes

Internacionales

Diversos estudios han evidenciado la prevalencia y las consecuencias del bullying en la adolescencia, destacándose la revisión sistemática de Halliday et al. (2021), centrada en adolescentes de 10 a 12 años. A partir del análisis de 28 estudios longitudinales con seguimiento hasta los 18 años, se identificaron efectos negativos a corto y largo plazo, como depresión, ansiedad, ideación suicida, aislamiento social y bajo rendimiento académico. Asimismo, se observaron diferencias de género, con mayores afectaciones en la salud mental de las niñas y variaciones en el impacto según el tipo de bullying.

La revisión incluyó principalmente estudios de Estados Unidos, seguidos del Reino Unido, Australia y otros países occidentales, lo que aporta una perspectiva internacional, encontrando que pese a la diversidad metodológica, los hallazgos coinciden en que la adolescencia temprana es una etapa especialmente vulnerable, en la que el acoso afecta significativamente el bienestar psicológico, la integración social y la trayectoria educativa, resaltando la importancia de la detección e intervención tempranas.

El metaanálisis de Li et al. (2022), que incluyó 42 estudios con 266.888 adolescentes de diversas regiones, evidenció que la victimización por bullying, tanto tradicional como digital, se asocia con un riesgo significativamente mayor de afectaciones graves en la salud mental. Estos hallazgos consolidan al bullying como un factor de riesgo crítico para la psicopatología adolescente y un problema prioritario de salud pública, independientemente de su modalidad.

El metaanálisis de Li et al. (2022), que incluyó 42 estudios con 266.888 adolescentes de diversas regiones, evidenció que la victimización por bullying, tanto tradicional como digital, se asocia con un riesgo significativamente mayor de afectaciones graves en la salud mental. Estos hallazgos consolidan al bullying como un factor de riesgo crítico para la psicopatología adolescente y un problema prioritario de salud pública, independientemente de su modalidad.

Siguiendo esta línea, Morales (2020) analizó la victimización por bullying no reconocida por adultos en escolares de Estados Unidos utilizando datos de la base ECLS-K:2011 con más de 10.000 estudiantes de tercer grado. El estudio evidenció que solo el 32 % de quienes se autoidentificaron como víctimas fueron reconocidos por padres o maestros, mostrando una especial invisibilidad en niños de hogares migrantes. Esta población enfrenta un “doble riesgo”: mayor vulnerabilidad al acoso y menor probabilidad de recibir apoyo oportuno. Factores como barreras lingüísticas, desconocimiento del sistema educativo y limitada preparación docente contribuyen a esta situación, resaltando la necesidad de intervenciones que prevengan el bullying y mejoren su detección e involucramiento familiar en contextos multiculturales.

En esta misma línea, la revisión sistemática de Sapouna et al. (2022), basada en 73

estudios con población menor de 18 años, identificó que ser inmigrante o refugiado constituye uno de los factores individuales más consistentemente asociados al bullying motivado por prejuicios raciales, étnicos, religiosos o de estatus migratorio. Los hallazgos destacan que la diversidad lingüística, el racismo institucional percibido, la reproducción de estereotipos por parte de educadores y los discursos comunitarios y digitales hostiles incrementan la vulnerabilidad de los jóvenes migrantes, riesgo que se agrava por condiciones de interseccionalidad. Asimismo, se evidencian impactos significativos en la salud mental, el rendimiento académico y la integración social, que pueden superar los efectos del bullying tradicional.

En relación con las intervenciones para mitigar el bullying escolar, el metaanálisis de Fraguas et al. (2021) evaluó 69 ensayos clínicos aleatorizados realizados principalmente en Europa, América del Norte y otras regiones, con el objetivo de analizar la efectividad de programas preventivos frente al bullying tradicional y cibernético. Los resultados muestran que estas intervenciones reducen significativamente la exposición al bullying, generan mejoras sostenidas en la salud mental (especialmente en síntomas de ansiedad y depresión) y presentan un efecto pequeño pero clínicamente relevante ($d \approx -0.20$), estable en el seguimiento.

El estudio de Gaffney et al. (2021) evidenció, a partir de un metaanálisis, que los programas escolares contra el bullying reducen la perpetración en un 19 %-20 % y la victimización en un 15 %-16 %. La mayor efectividad se asocia con enfoques de escuela completa, reglas claras, participación de pares y trabajo con familias, demostrando que intervenciones focalizadas, incluso con pocos componentes, pueden generar impactos significativos y sostenibles en el ámbito escolar.

El Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) ha demostrado efectividad a nivel internacional. En Alemania, Ossa et al. (2020) evaluaron su implementación en escuelas secundarias mediante un diseño cuasi-experimental, encontrando que las instituciones que aplicaron el programa de forma completa durante al menos 18 meses redujeron significativamente el bullying, con disminuciones del 25,26 % en victimización y del 24,86 % en perpetración en dos años. Estos efectos fueron más notorios en niñas y en los grados inferiores, destacando la importancia de la fidelidad en la implementación para lograr resultados efectivos.

Hosseini et al. (2020) evaluaron el Olweus Bullying Prevention Program en estudiantes varones agresores de escuelas primarias en Irán. Tras 15 sesiones, los participantes mostraron una reducción significativa del bullying y mejoras en las relaciones con sus pares, efectos que se mantuvieron durante dos meses, atribuibles al enfoque del programa en habilidades sociales, empatía y resolución de conflictos.

Nacionales

En Colombia, López et al. (2021) evaluaron el programa *Parceros*, dirigido a estudiantes de séptimo grado en San Juan de Pasto, con un diseño cuasi-experimental y ocho sesiones centradas en habilidades socioemocionales, el programa redujo significativamente los roles de agresor y agresor-victimizado, e incrementó el reconocimiento del acoso escolar y el uso de competencias socioemocionales, demostrando la efectividad de intervenciones breves y contextualizadas.

Antonio et al. (2023) implementaron un programa de intervención psicoeducativa en la Institución Educativa Bejaranas Sede C, en San Gil, orientado a la prevención del bullying mediante un enfoque integral que involucró a estudiantes, docentes y familias. La intervención promovió normas de convivencia, control emocional y respeto mutuo, favoreciendo relaciones interpersonales saludables y una cultura escolar más armónica, lo que resalta la relevancia de estrategias comunitarias y corresponsables en la prevención del acoso escolar.

En la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur, en Necoclí (Antioquia), De la Espriella y Yáñez (2022) analizaron la violencia escolar en estudiantes de sexto grado, identificando una alta normalización de conductas agresivas y una baja sensibilización docente frente al fenómeno. A partir de estos hallazgos, propusieron una intervención pedagógica basada en la empatía, orientada a fortalecer la comprensión emocional entre pares y promover un clima escolar más cooperativo, destacando la empatía como estrategia eficaz para la prevención del bullying.

Igualmente Huertas y Romero (2024) evaluaron, mediante un diseño cuasi-experimental, la efectividad de tres estrategias de prevención del ciberbullying en niñas colombianas de 12 a 17 años, comparando intervenciones centradas en la empatía, la resolución de conflictos y la información conceptual. Los resultados, analizados con ANOVAs y MANOVAs, mostraron que las estrategias basadas en la empatía redujeron significativamente el ciberacoso, mientras que las intervenciones únicamente informativas fueron ineficaces e incluso incrementaron su prevalencia, destacando la relevancia del enfoque socioemocional en la prevención.

Locales

La necesidad de abordajes situados en contextos sociales y educativos en la región de la Orinoquia se ha visto resaltada por diversas Investigaciones se han generado para evidenciar la presencia del acoso escolar en los departamentos de Casanare, Arauca, Meta, Guaviare y Vichada. En un estudio cualitativo realizado en instituciones educativas rurales del Meta, Hernández-Rojas y Sánchez-Suárez (2023) analizaron las voces de niños y niñas frente al fenómeno del bullying, encontrando así que elementos como la exclusión, rechazo y burla constituyen las formas más frecuentes de agresión. Los autores resaltan la importancia de considerar las experiencias

infantiles como insumos para el diseño de estrategias de prevención contextualizadas.

En el departamento del Meta, se han desarrollado investigaciones que permiten caracterizar tanto las dinámicas del acoso escolar como las respuestas institucionales. Cifuentes-Cárdenas (2013) realizó un estudio de caso en una institución educativa del municipio de Puerto López, en el que se documentaron situaciones de intimidación verbal, física y psicológica entre estudiantes de básica secundaria, los hallazgos mostraron una baja identificación de las situaciones de acoso por parte del personal docente, lo cual dificultaba una intervención oportuna.

De igual manera, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) desarrolló un trabajo de grado enfocado en la aplicación del test AVE (Acoso y Violencia Escolar) en una institución educativa de Villavicencio. El estudio permitió identificar comportamientos de intimidación persistente, exclusión social y amenazas entre pares, así como la presencia de sintomatología emocional en las víctimas (Rodríguez, 2013). La investigación concluyó que existe una necesidad urgente de establecer mecanismos de prevención y protocolos de atención en las instituciones educativas del Meta.

Otro estudio en Villavicencio, llevado a cabo por Sierra y Flórez (2019), se centró en la caracterización del bullying entre estudiantes de los grados séptimo a noveno en una institución educativa oficial, en la cual se encontró que el 65% había presenciado actos de acoso escolar y el 40% los había experimentado directamente, resaltando que las formas más comunes fueron el maltrato verbal (insultos y apodos), la exclusión en actividades grupales y agresiones físicas menores mediante encuestas aplicadas a 120 estudiantes. Los autores recomiendan que las instituciones implementen programas de sensibilización y estrategias restaurativas.

Asimismo, Rincón y Camacho (2022) analizaron la percepción de docentes de instituciones educativas de Villavicencio sobre el acoso escolar, a través de su estudio cualitativo, los docentes reconocieron que el bullying es una problemática frecuente, pero manifestaron no sentirse capacitados para abordarlo adecuadamente, señalando a su vez que la ausencia de planes institucionales eficaces de prevención y la necesidad de formación continua en resolución de conflictos escolares.

A nivel universitario, Téllez (2020) desarrolló una investigación desde la Universidad de los Llanos en la que evaluó el impacto de las dinámicas familiares y comunitarias en la aparición de conductas agresivas entre estudiantes de secundaria en Villavicencio. El estudio concluyó que factores como el estilo de crianza autoritario, la exposición a violencia intrafamiliar y la falta de redes de apoyo influyen directamente en el comportamiento agresivo entre pares.

En el municipio de Granada (Meta), Rodríguez y Romero (2018) exploraron la relación entre el clima escolar y la aparición del acoso escolar en jóvenes de grados octavo y noveno. Su investigación encontró que los estudiantes que percibían un ambiente escolar negativo (ausencia de acompañamiento docente, poca cohesión grupal y baja resolución de conflictos) reportaban

mayores niveles de victimización, al mismo tiempo esta investigación resalta la importancia del ambiente escolar como factor protector frente al acoso.

Por su parte, en el municipio de Acacías, Ramírez y Pineda (2021) desarrollaron un estudio exploratorio en el que identificaron que las redes de apoyo entre estudiantes eran clave para prevenir el aislamiento de víctimas de acoso. Los autores propusieron la creación de grupos de mediación escolar liderados por estudiantes previamente capacitados, lo cual generó una disminución perceptible en los reportes de agresión durante el segundo semestre académico.

En suma, los estudios desarrollados en la región de la Orinoquía, y particularmente en el departamento del Meta y la ciudad de Villavicencio, evidencian la persistencia del acoso escolar y la necesidad urgente de implementar estrategias contextualizadas de prevención, intervención y formación docente. Estas investigaciones brindan un soporte empírico clave para fundamentar propuestas de intervención ajustadas a las dinámicas culturales, educativas y sociales del territorio.

Metodología

Diseño

Los diseños cuasi experimentales permiten evaluar el impacto de una intervención sin recurrir a la asignación aleatoria de los participantes, lo cual resulta pertinente en instituciones educativas donde esa aleatorización no es viable y podría considerarse poco ética (Cham et al., 2024). Según Chavez et al., (2020), “los diseños cuasi experimentales permiten identificar cambios atribuibles a una intervención cuando no se puede aleatorizar, pero sí controlar otras variables relevantes” y esta posibilidad permite mantener una estructura de análisis válida y aplicable a la realidad institucional sin alterar el entorno natural del aprendizaje.

Este tipo de diseño permite establecer relaciones causales con cierto nivel de control, ya que las variables externas pueden mantenerse relativamente constantes mientras se observa el efecto de la intervención en grupos existentes (Valdez et al., 2020). Según Hernández-Sampieri et al. (2022), “la utilidad del diseño cuasi experimental radica en su capacidad para generar evidencia relevante sin perder la aplicabilidad práctica” y esta característica lo convierte en una herramienta metodológica sólida para intervenir en situaciones escolares reales sin romper la dinámica pedagógica habitual.

Aplicar un diseño cuasi experimental en el contexto escolar permite generar evidencia empírica sobre la efectividad de programas preventivos como los dirigidos al bullying, fortaleciendo el cuerpo teórico y metodológico de la psicología educativa y la salud mental escolar (Gopalan et al., 2020). Según Melita et al. (2023), “la evaluación de programas desde un enfoque cuasi experimental permite producir conocimiento aplicable y replicable, particularmente en escuelas que enfrentan altos índices de violencia escolar” y esto contribuye a validar estrategias replicables que atienden problemáticas psicosociales comunes en el ámbito escolar.

En investigaciones educativas actuales, diversos autores han reafirmado que el diseño cuasiexperimental es pertinente cuando las condiciones del contexto impiden el uso de un experimento puro sin perder rigurosidad metodológica. Karlberg, Klang y Svahn (2024) señalan que los cuasiexperimentos permiten conservar un nivel sólido de control siempre que los grupos comparados compartan características iniciales similares, lo cual favorece la validez interna al asegurar que los cambios observados se relacionan con la intervención aplicada. Esta perspectiva coincide con la lógica de la presente investigación, en tanto los grupos participantes provienen del mismo contexto escolar y mantienen condiciones sociodemográficas equivalentes, permitiendo analizar la relación entre la variable independiente (el programa preventivo) y la variable dependiente (las manifestaciones de acoso escolar) sin comprometer la naturalidad del entorno educativo.

De igual manera, estudios recientes han resaltado que la ausencia de aleatorización no invalida el uso del diseño cuasiexperimental cuando el propósito es evaluar intervenciones en

ambientes escolares reales. Yusuf y Adegbero (2024) sostienen que los cuasiexperimentos son especialmente valiosos en contextos donde se requiere implementar las actividades dentro de la dinámica académica habitual, lo que facilita observar los efectos en condiciones ecológicamente válidas. A su vez, Greco et al. (2025) demostraron que este tipo de diseño permite identificar cambios significativos en conductas asociadas a la violencia escolar al trabajar con grupos control comparables, lo que fortalece tanto la validez interna como la validez externa al posibilitar la generalización de los hallazgos a instituciones con características similares. Estas evidencias respaldan la elección metodológica realizada en la presente tesis y sustentan el uso del diseño cuasi experimental para evaluar programas de prevención del acoso escolar.

Participantes

La presente intervención se llevó a cabo con un grupo de estudiantes entre los 12 y 16 años de edad, de ambos sexos, matriculados en la Institución Educativa Miguel Ángel Martín, ubicada en la ciudad de Villavicencio. La determinación del tamaño y selección de la muestra respondió a criterios metodológicos coherentes con el diseño cuasiexperimental adoptado en la investigación.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de grado octavo pertenecientes a cursos previamente establecidos por la institución, asignados como grupo experimental y grupo control, decisión consistente con investigaciones escolares desarrolladas en contextos reales donde la asignación aleatoria individual no es viable por razones administrativas y éticas. El uso de grupos intactos se enmarca en el paradigma post-positivista y permite aproximarse al análisis de relaciones causa-efecto sin alterar la dinámica institucional, conservando así la validez ecológica del estudio (González y Mercado, 2023; Fernández & Postigo, 2020).

En cuanto al tamaño muestral, diversos estudios sobre programas de prevención del bullying han trabajado con muestras moderadas en diseños pretest-postest con grupo control, evidenciando que intervenciones estructuradas pueden generar efectos significativos aun cuando el número de participantes no sea amplio (Fraguas et al., 2021; Gaffney et al., 2021). La literatura señala que el impacto de estos programas depende principalmente de la claridad estructural, la fidelidad en su implementación y la coherencia teórica más que exclusivamente de la amplitud de la muestra (Limber et al., 2019), por lo que el número de estudiantes incluidos resulta metodológicamente consistente con investigaciones similares en el ámbito educativo.

Criterios de inclusión

- Adolescentes entre 12 y 16 años de edad al momento del estudio.
- Estar matriculados en la institución educativa Miguel Ángel Martín durante el periodo de recolección de datos.

- Contar con el consentimiento informado firmado por el padre, madre o acudiente legal.
- Haber otorgado el asentimiento informado de forma voluntaria.
- Tener disponibilidad y disposición para participar en las actividades o instrumentos aplicados en el estudio.
- Dominio funcional del idioma español (oral y escrito), necesario para la comprensión de las instrucciones y el contenido del estudio.

Criterios de exclusión

- Presentar alguna condición clínica o discapacidad cognitiva diagnosticada que interfiera significativamente con la comprensión o participación en el estudio, según reporte institucional o familiar.
- No contar con el consentimiento informado del acudiente o con el asentimiento del estudiante.
- Tener una asistencia escolar intermitente o ausencias reiteradas durante el periodo de aplicación que impidan la participación efectiva.
- Encontrarse en procesos disciplinarios o situaciones excepcionales que limiten su participación activa en actividades escolares y de investigación.

Variables

Variable Independiente

Programa de intervención para la prevención del acoso escolar basado en el Modelo de Prevención de Olweus (OBPP). La variable independiente corresponde a un programa de intervención diseñado por las investigadoras, basado en los lineamientos del Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). El programa se estructuró en una cartilla pedagógica con trece sesiones secuenciales orientadas a la reducción del acoso escolar, especialmente el de carácter discriminatorio hacia estudiantes migrantes, mediante procesos de sensibilización, educación socioemocional y transformación de las dinámicas grupales. Los contenidos fueron adaptados al contexto institucional y a la población adolescente, conservando los componentes centrales del modelo de Olweus (Olweus et al., 2019).

La intervención se desarrolló a través de talleres presenciales con una metodología lúdica basada en la metáfora de un videojuego cooperativo. Cada sesión integró conceptos clave, ejemplos contextualizados y actividades experienciales fundamentadas en los aportes teóricos de Olweus sobre intencionalidad, repetición, desequilibrio de poder y roles del bullying, promoviendo la reflexión crítica y la desnaturalización de la violencia escolar.

Las sesiones abordaron de forma progresiva la definición, tipos y consecuencias del bullying, así como la prevención, las habilidades socioemocionales, la resolución de conflictos, el ciberacoso y la discriminación hacia estudiantes migrantes, finalizando con la elaboración de un plan de acción estudiantil orientado a fortalecer la corresponsabilidad en el aula. El programa se implementó en la Institución Educativa Miguel Ángel Martín, en sesiones de 60 a 90 minutos, con acompañamiento directo de las investigadoras.

Proceso de Intervención. El protocolo de intervención diseñado para esta investigación, basado en el modelo Olweus y con enfoque psicoeducativo preventivo del acoso escolar, se estructuró a partir de las temáticas trabajadas con el grupo participante, integrando contenidos sobre convivencia, habilidades socioemocionales y reconocimiento de situaciones de riesgo en el contexto escolar.

Comprensión del acoso escolar y sus características fundamentales. Se enseñó a los estudiantes a identificar el acoso escolar, sus elementos y su diferenciación frente a otros conflictos entre pares. La temática incluyó el análisis de los roles implicados y los criterios para reconocer conductas reiteradas, intencionales y con desequilibrio de poder. Mediante discusiones guiadas y ejemplos, se promovió una comprensión clara del fenómeno para facilitar la identificación temprana de situaciones de riesgo escolar.

Formas de manifestación del bullying y análisis de sus impactos. Se profundizó en las modalidades del acoso escolar, como el bullying físico, verbal, social-relacional, psicológico y digital, contextualizadas mediante ejemplos prácticos. Esto permitió que los estudiantes reflexionaran sobre los efectos emocionales, académicos y sociales de cada tipo de agresión. La intención pedagógica fue fortalecer el reconocimiento y la sensibilización frente a conductas normalizadas que constituyen agresión y vulneración.

Etapas y dinámicas del fenómeno del acoso. Se abordó cómo el bullying se inicia, mantiene e intensifica en la convivencia escolar. Los estudiantes analizaron los factores que favorecen su persistencia, la influencia de la dinámica grupal y la importancia de actuar oportunamente para prevenir su escalamiento. Este contenido permitió comprender el carácter procesual del bullying y la relevancia de la intervención temprana.

Fortalecimiento de la autoestima y el autocuidado. Se implementaron actividades orientadas al reconocimiento personal, el fortalecimiento de la autoimagen positiva y la identificación de fortalezas individuales. Mediante ejercicios reflexivos, se abordaron nociones de valía, derechos personales y autocuidado, con el fin de que los estudiantes adquirieran herramientas protectoras frente a la violencia escolar.

Identificación y regulación emocional. Los estudiantes participaron en actividades para reconocer sus emociones, comprender su función y aprender estrategias básicas de autorregulación. Se enseñaron técnicas de respiración, atención al cuerpo e identificación de detonantes emocionales, con el fin de fortalecer habilidades para gestionar de forma adaptativa situaciones de conflicto o tensión.

Desarrollo de la empatía y la comprensión del otro. Se promovió la empatía, la comprensión de perspectivas diversas y el reconocimiento del impacto emocional del acoso. Mediante ejercicios reflexivos, role-playing y diálogos guiados, se sensibilizó a los estudiantes sobre la importancia del respeto, la solidaridad y la responsabilidad colectiva en la construcción de ambientes protectores.

Manejo de la ira y autocontrol conductual. Se enseñaron estrategias para reconocer y regular la ira, identificando señales físicas y cognitivas. Mediante ejercicios prácticos, los estudiantes aprendieron a reconocer detonantes, aplicar pausas conscientes y evitar respuestas impulsivas, con el fin de prevenir conductas que intensifiquen episodios de agresión.

Comunicación asertiva y establecimiento de límites saludables. Se ofrecieron herramientas para expresar opiniones, emociones y desacuerdos de forma clara y respetuosa. Se trabajaron los derechos asertivos, los mensajes en primera persona y la formulación de peticiones, fortaleciendo habilidades comunicativas para resolver situaciones cotidianas sin recurrir a la intimidación o la pasividad.

Resolución pacífica de conflictos y negociación entre pares. Se enseñaron estrategias para enfrentar desacuerdos mediante soluciones colaborativas. Los estudiantes analizaron estilos de afrontamiento del conflicto y practicaron mediación y negociación guiada, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales para prevenir que los conflictos evolucionen en acoso escolar.

Uso responsable de redes sociales y prevención del ciberbullying. Se brindó orientación sobre comportamientos seguros en entornos digitales, privacidad y riesgos del uso inadecuado de redes sociales. Los estudiantes analizaron ejemplos de ciberacoso, identificaron señales de alerta y elaboraron pautas de autocuidado, con el fin de promover prácticas digitales responsables y reducir la violencia en espacios virtuales.

Construcción de proyecto de vida y fortalecimiento de metas personales. Se desarrollaron actividades de reflexión sobre metas y aspiraciones personales, así como factores que influyen en su cumplimiento. Se trabajaron habilidades de planificación, reconocimiento de

fortalezas y toma de decisiones, con el fin de favorecer una identidad orientada al propósito como factor protector frente a conductas de riesgo.

Variable Dependiente

Intimidación. Grado de percepción y conciencia que el estudiante reporta respecto a su participación como protagonista agresor en situaciones de bullying (Avilés y Elices, 2007). Evalúa la intención, frecuencia y reconocimiento de conductas ejercidas hacia sus pares.

Victimización. Percepción que el estudiante tiene de sí mismo como víctima de intimidación, considerando la frecuencia, persistencia y afectación emocional de los episodios de agresiones físicas, verbales, relacionales o de otro tipo (Avilés y Elices, 2007).

Contemplación. Manera en que el estudiante actúa cuando presencia una situación de bullying hacia un compañero. Incluye tres posibilidades: observar sin intervenir, intervenir a favor de la víctima o intervenir apoyando al agresor (Avilés y Elices, 2007). Esta dimensión permite valorar el rol del espectador y su influencia en la dinámica del acoso escolar.

Falta de integración social. Percepción que el estudiante tiene de sus dificultades para integrarse en los distintos espacios relacionales relevantes, como la familia, el profesorado y el grupo de compañeros (Avilés y Elices, 2007). Evalúa sentimientos de desconexión, aislamiento o poca pertenencia en su entorno cercano.

Inadaptación social. Percepción de dificultades para establecer amistades y mantener relaciones sociales dentro del ámbito escolar (Avilés y Elices, 2007). Considera la habilidad para vincularse, sostener interacciones positivas y desenvolverse adecuadamente con sus pares.

Instrumentos

INSEBULL

Para esta investigación se utilizó el instrumento INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying), desarrollado por Avilés Martínez y Elices Simón (2007), cuyo objetivo es identificar y evaluar el maltrato entre pares en el contexto escolar. El instrumento permite una evaluación integral mediante dos modalidades: autoinforme y heteroinforme, facilitando la recolección de información sociodemográfica a nivel individual y grupal, respectivamente (García, 2020).

El autoinforme del INSEBULL está compuesto por 34 ítems que exploran cómo el estudiante se siente frente al bullying y cómo percibe estas dinámicas en su entorno escolar. Se

estructura en ocho dimensiones, entre ellas intimidación, victimización, red social y falta de integración social, y utiliza una escala de respuesta de 1 a 9 para valorar la frecuencia o grado de acuerdo con situaciones relacionadas con el maltrato escolar (Álvarez y Villalba, 2022).

El heteroinforme INSEBULL se organiza en tres secciones que evalúan si el estudiante ejerce acoso, ha sido víctima o ha presenciado intimidación, centrándose en las dimensiones de intimidación, victimización y contemplación (Chihuantito, 2024). Puede aplicarse de forma individual o grupal en 15 a 20 minutos a adolescentes de 12 a 18 años, clasificando los resultados en niveles de gravedad. El instrumento fue validado en Villavicencio por la Universidad Cooperativa de Colombia (2014), evidenciando alta consistencia interna ($\alpha = .911$) (Olaya et al., 2014), y su validez ha sido respaldada por estudios recientes en Colombia y América Latina (Álvarez, 2022; Carbajal & Valcarcel, 2021; García, 2020; Salcedo et al., 2023).

Procedimiento

Planteamiento del problema

El punto de partida de este proyecto radica en la identificación de la necesidad de abordar el acoso escolar en la institución educativa, específicamente en su variante discriminatoria. Este problema fue evidenciado a través de la revisión de literatura sobre bullying y la observación de dinámicas escolares documentadas previamente en investigaciones similares.

En la misma revisión del problema, se eligió el modelo Olweus por su efectividad comprobada y adaptabilidad, garantizando que las actividades se alinearan con las características de la población objetivo. Así mismo, para adaptar de manera adecuada el proceso al contexto regional, el programa se diseñó con un enfoque de corto plazo, respetando las limitaciones temporales y logísticas propias del contexto educativo y apoyado en diferentes investigaciones que proponen estos modelos cortos.

Presentación con la Institución

Para garantizar la implementación adecuada del programa, se estableció un diálogo inicial con los directivos y docentes de la institución. Durante esta etapa, se realizó una presentación formal que incluyó:

Contextualización del problema. Se expusieron datos sobre la prevalencia del acoso escolar y su impacto en la comunidad educativa y a su vez, se prevé implementar el consentimiento informado antes de iniciar el programa, cuyo propósito es garantizar que la participación de los adolescentes y sus acudientes sea libre, voluntaria e informada, incluyendo la explicación clara y accesible de los objetivos del estudio, la descripción de los procedimientos,

la duración, los posibles riesgos y beneficios, así como los derechos de los participantes, entre ellos la confidencialidad de la información y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Este incluirá una explicación detallada a los participantes sobre los objetivos del estudio, su utilidad, las modalidades de aplicación y el procedimiento para completarlo, asegurando ética y transparencia.

Objetivos del Programa. Se detallaron las metas del programa, como la reducción de incidentes de bullying y el fortalecimiento del clima escolar.

Cronograma de Actividades. Se compartió un plan detallado con las fases y tiempos estimados de implementación. (Anexo Diagrama de Gantt)

Capacitación Inicial. Se introdujo al personal educativo en los fundamentos teóricos y prácticos del modelo Olweus, preparando el terreno para una colaboración efectiva.

Se resolvieron inquietudes de los asistentes y se aseguró el compromiso de la institución para facilitar los recursos necesarios durante las distintas etapas del programa.

Primer Contacto con la Población

Se realizó un primer acercamiento con la institución y con los padres de familia. Esta etapa incluye:

Consentimiento Informado. Se realiza la socialización y la posterior firma del consentimiento por parte de los acudientes y asentimiento por parte de los estudiantes.

Aplicación de Instrumentos. Se aplicó como instrumento el cuestionario estandarizado INSEBULL y se hace uso de dinámicas participativas para evaluar las percepciones individuales y grupales, los niveles de acoso y el clima escolar general.

Sensibilización Inicial. Se realizan actividades introductorias destinadas a familiarizar a los estudiantes con los conceptos básicos del programa y reducir posibles resistencias.

Estrategias de Inclusión. Se diseña un enfoque para garantizar que todos los estudiantes participen activamente, considerando la diversidad cultural y social presente en la institución.

Validación del Cronograma. Se coordinaron fechas y horarios con los docentes para asegurar una integración armónica de las actividades en la rutina escolar. Esta fase es crucial para

recopilar datos que sirvan como línea base para medir el impacto del programa en etapas posteriores.

Aplicación del programa

El programa se estructura en sesiones semanales durante cuatro meses, divididas en las siguientes fases detalladas:

Mes 1: Introducción Y Construcción De Normas Colectivas. Actividades que diferencien entre juegos bruscos, conflictos y bullying, utilizando ejemplos visuales y ejercicios grupales.

Creación de un código de convivencia a través de discusiones y votaciones democráticas en el aula.

Mes 2: Desarrollo de habilidades Sociales Y Emocionales. Talleres sobre identificación de emociones y técnicas de comunicación asertiva.

Dinámicas colaborativas, como el "Círculo del respeto" y la "Cadena de empatía", enfocadas en fortalecer los vínculos entre estudiantes.

Mes 3: Identificación Y Respuesta al Bullying. Sesiones prácticas con simulaciones y dramatizaciones de situaciones de bullying.

Enseñanza de estrategias seguras para actuar como observador o defensor, promoviendo una cultura de intervención positiva.

Mes 4: Consolidación Y Seguimiento. Revisión colectiva de los compromisos adquiridos y evaluación de su cumplimiento.

Creación de un cartel grupal contra el bullying como símbolo del compromiso compartido.

Medición Del Post-Programa

Tras la culminación del programa, se repetirán los cuestionarios iniciales y se realizarán actividades de evaluación cualitativa para medir los cambios en los indicadores de bullying. Además, se analizarán las percepciones de los docentes sobre las dinámicas escolares y el impacto del programa. Estos resultados se contrastarán con la línea base para identificar avances y áreas de mejora.

Análisis De Resultados y Discusión

Los datos recolectados serán sometidos a un análisis exhaustivo. Se utilizarán herramientas estadísticas para evaluar cambios significativos en las variables de interés y métodos cualitativos para interpretar las observaciones realizadas durante las actividades. Los resultados se discutirán en función de los objetivos del programa y se compararán con hallazgos de investigaciones similares. Este análisis permitirá extraer conclusiones y formular recomendaciones adaptadas al contexto de la institución.

Creación De Material Para La Institución

Como parte del cierre del programa, se diseñará un conjunto de materiales pedagógicos que incluirán, un manual para docentes con instrucciones detalladas para la continuidad del programa y la resolución de casos de bullying, material visual, tales como carteles y recursos interactivos para reforzar los conceptos trabajados en las sesiones, y guías para estudiantes, que contengan actividades autoaplicables que fomenten la reflexión y el compromiso personal contra el bullying.

Estos materiales buscan garantizar la sostenibilidad de las iniciativas desarrolladas durante el programa.

Presentación de Resultados a La Institución

En la etapa final, se realizó una presentación formal ante los directivos y docentes. Esta incluye:

Resumen de resultados: Principales logros y cambios observados en los indicadores de bullying.

Gráficas comparativas: Visualización clara de los datos pre y post-intervención.

Recomendaciones: Propuestas concretas para consolidar los avances alcanzados y continuar promoviendo un ambiente escolar seguro.

Consideraciones Éticas

El presente estudio se desarrolló bajo el marco ético de la Universidad Santo Tomás, guiado por los principios de autonomía, justicia, beneficencia, no maleficencia y libertad, los cuales orientaron de manera transversal el proceso investigativo, garantizando el respeto, la protección y el bienestar de los adolescentes participantes.

La investigación se acogió a la Ley 1090 de 2006, que regula el ejercicio profesional de la Psicología en Colombia, y a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, garantizando el tratamiento ético, confidencial y seguro de la información recolectada. Los datos fueron utilizados exclusivamente con fines investigativos, aplicando procesos de anonimización y asegurando la voluntariedad de la participación, en coherencia con el principio de autonomía y el derecho de hábeas data.

En atención al principio de autonomía, se aplicó consentimiento informado a padres o acudientes y asentimiento informado a los adolescentes, asegurando la comprensión del propósito, los procedimientos, los beneficios y los posibles riesgos del estudio, mediante información presentada en un lenguaje claro y accesible para la población participante.

Para garantizar el rigor metodológico, se emplearon instrumentos validados como el cuestionario INSEBULL, el cual presenta adecuadas propiedades psicométricas para el análisis del bullying en población adolescente. Además, se estableció un proceso de devolución de resultados y la elaboración de material dirigido a la institución educativa, orientado al fortalecimiento de sus estrategias de convivencia escolar.

De manera articulada con las responsabilidades institucionales, se dispuso de una ruta de atención activa ante la identificación de casos de bullying tipo III, garantizando el principio de no maleficencia y la protección de la integridad de los estudiantes. Asimismo, el equipo investigador fortaleció sus competencias mediante formación complementaria en acoso escolar, favoreciendo un abordaje ético y responsable del fenómeno.

Finalmente, se garantizó la inexistencia de conflictos de interés, así como la ausencia de prácticas de plagio o autoplagio, asegurando el manejo confidencial de la información y la protección de la identidad de los participantes, en coherencia con el compromiso de integridad científica durante todo el estudio.

Resultados

Resultados Descriptivos

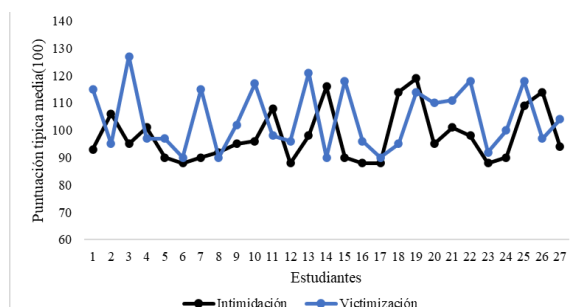
Tabla 1
Elementos de Discriminación del Grupo Experimental

Factor de Discriminación	Número de Estudiantes
Provenientes de otro Departamento	4
LGBT	4
Estructura Familiar Monoparental	5

Esta tabla presenta la información recolectada a través de la encuesta sociodemográfica aplicada a los estudiantes, evidenciando características específicas de discriminación presentes en el grupo participante. En relación con estos factores de vulnerabilidad, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes que presentan dichas características tienden a registrar puntajes más altos en la dimensión de victimización.

El tamaño de muestra fue determinado por la institución, con el **Grupo Experimental (Curso 8-2)** compuesto por 22 personas y el **Grupo Control (Curso 8-1)** compuesto por 27 personas. En los grupos mencionados se realizó la aplicación del instrumento **INSEBULL** a fin de identificar información relevante sobre los niveles de acoso e intimidación presentes en esta población. Se presenta entonces un análisis descriptivo y Análisis Estadístico Experimental de los datos encontrados, tomando desde el descriptivo la lectura de una serie de figuras que presentan una escala donde **100 puntos representan la media** y **15 la desviación estándar**, respecto a las cuales se consideran los valores de intimidación y victimización tanto del autoinforme como del heteroinforme tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

Figura 1
Puntuaciones típicas medias en intimidación y victimización Pre Test - Grupo Experimental (autoinforme).

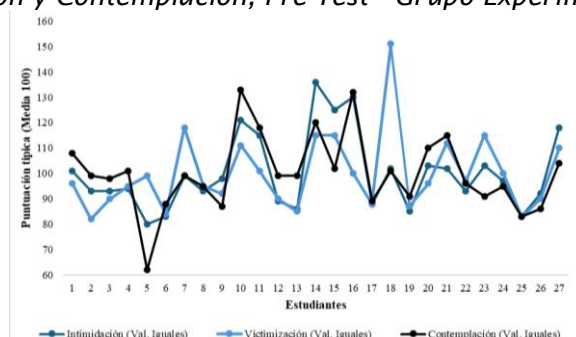


El gráfico evidencia una distribución relativamente estable de los puntajes en ambas variables, presentando fluctuaciones que reflejan diferencias individuales moderadas entre los

estudiantes. Asimismo, se observa que los niveles de victimización tienden a ser más altos en comparación con los puntajes de intimidación.

Figura 2

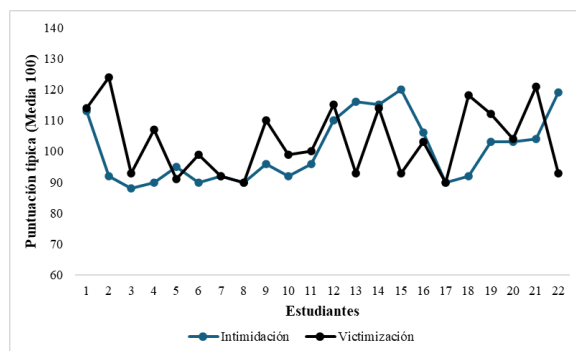
Puntuaciones típicas medias de la Valoración por los Compañeros - Baremo Interno al grupo en Intimidación, Victimización y Contemplación, Pre Test - Grupo Experimental (Heteroinforme).



El gráfico muestra que las tres variables presentan oscilaciones similares a lo largo de los participantes, manteniéndose en general dentro del rango esperado de la media normativa. No obstante, se observa que en varios casos las puntuaciones de victimización y contemplación superan el punto de referencia de 115.

Figura 3

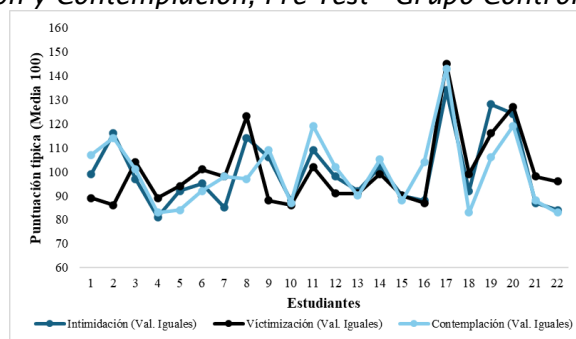
Puntuaciones típicas medias en Intimidación y Victimización, Pre Test - Grupo Control (autoinforme).



La figura presenta la distribución de las puntuaciones de intimidación y victimización entre los estudiantes del grupo, ambas variables siguen un patrón de variaciones paralelo, con oscilaciones moderadas que reflejan diferencias individuales en la percepción del maltrato entre pares. No obstante, la variable de victimización registra puntuaciones consistentemente más altas que la de intimidación.

Figura 4

Puntuaciones típicas medias de la Valoración por los Compañeros - Baremo Interno al grupo en Intimidación, Victimización y Contemplación, Pre Test - Grupo Control (Heteroinforme).

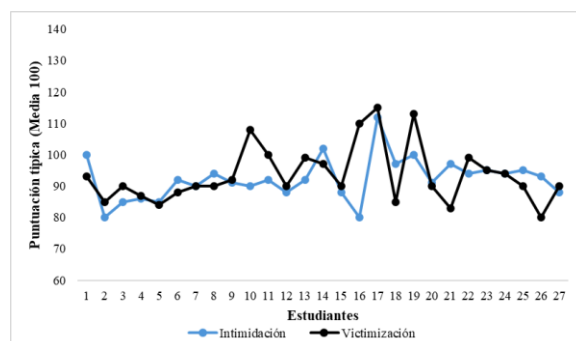


La figura muestra la distribución de las puntuaciones de intimidación, victimización y contemplación entre los estudiantes del grupo. Las variables siguen un patrón de variaciones paralelo donde las puntuaciones tienden a superar el punto normativo de referencia (115), lo que indica una presencia percibida de experiencias de intimidación, victimización y contemplación en los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del post test al grupo experimental 8-2, con el propósito de verificar los cambios presentados en dicho grupo. Estos datos permiten observar los cambios generados en las puntuaciones relacionadas con la intimidación, la victimización y la contemplación.

Figura 5

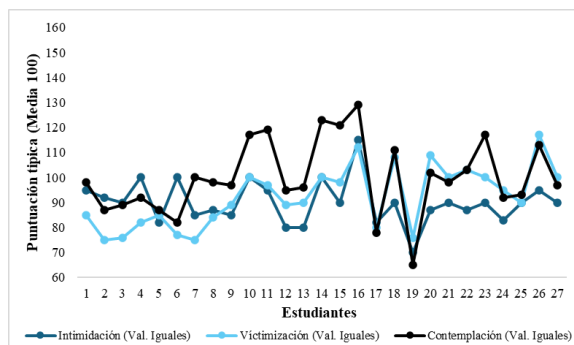
Puntuaciones típicas medias en intimidación y victimización Post Test - Grupo Experimental (autoinforme)



El gráfico evidencia que los puntajes de ambas variables se mantienen, en general, dentro de la media y por debajo de la desviación estándar. Esta tendencia es aún más notable en la variable de intimidación, donde se observan puntuaciones de 80, 95, 97 y 98.

Figura 6

Puntuaciones típicas medias en intimidación y victimización Post Test - Grupo Experimental (Heteroinforme)

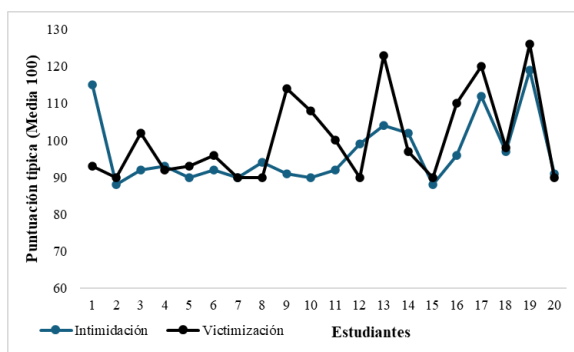


El gráfico muestra una distribución estable entre las variables analizadas, con fluctuaciones moderadas que reflejan diferencias individuales entre los estudiantes. En términos generales, los puntajes se mantienen por debajo de una desviación estándar por encima de la media, especialmente en las variables de intimidación y victimización, que presentan valores más bajos y mayor consistencia en ese rango.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del post test al grupo control 8-1, con el propósito de verificar si en dicho grupo se presenta algún cambio. Estos datos permiten observar datos estables en las puntuaciones relacionadas con la intimidación, la victimización y la contemplación.

Figura 7

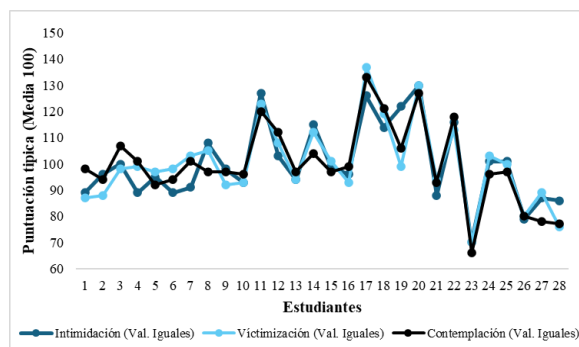
Puntuaciones típicas medias en Intimidación y Victimización Post Test - Grupo Control (autoinforme).



El gráfico evidencia una tendencia general estable en ambas variables. La victimización presenta algunos picos más elevados a lo largo de la distribución, mientras que la intimidación se mantiene en niveles más constantes y moderados, aunque también registra ciertos incrementos que superan el valor de la desviación estándar.

Figura 8

Puntuaciones típicas medias en Intimidación y Victimización Post Test - Grupo Control (heteroinforme).



El gráfico muestra niveles sostenidos y elevados en las tres variables evaluadas, con fluctuaciones moderadas entre los estudiantes, las variables de intimidación, victimización y contemplación mantienen tendencias similares, evidenciando puntajes consistentemente por encima de la desviación estándar. Se destacan valores especialmente altos en 120, 125, 128, 130 y 132, presentes de manera recurrente en las tres variables.

Análisis Estadístico Experimental

Muestra Pruebas Independientes

Tabla 2

Prueba de Normalidad Muestra T Independientes Pretest - Grupo Control y Grupo Experimental
Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

		W	p
Intimidación	801	0.875	0.010
	802	0.870	0.003
Victimización	801	0.911	0.050
	802	0.900	0.013
Inadaptación Social	801	0.960	0.490
	802	0.927	0.058
Falta Integración Social	801	0.937	0.171
	802	0.899	0.013

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad

El análisis de normalidad evidenció una distribución no paramétrica de los datos y se optó por emplear la prueba U de Mann-Whitney como alternativa no paramétrica para la comparación entre grupos.

Tabla 3

Descriptivos del Grupo Muestra T Independientes Pretest - Grupo Control y Grupo Experimental

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Intimidación	801	22	100.545	10.760	2.294	0.107
	802	27	97.926	9.695	1.866	0.099
Victimización	801	22	103.409	11.048	2.355	0.107
	802	27	104.185	11.472	2.208	0.110
Inadaptación Social	801	22	98.955	13.196	2.813	0.133
	802	27	96.185	13.559	2.609	0.141
Falta Integración Social	801	22	112.727	10.561	2.252	0.094
	802	27	108.444	8.954	1.723	0.083

La tabla presenta los estadísticos descriptivos de los grupos Control (801) y Experimental (802) en las dimensiones evaluadas, en Intimidación, el grupo control mostró una media de 100.54 y el experimental de 97.93, en Victimización, las medias fueron 103.41 y 104.19, respectivamente. Para Inadaptación Social, el control obtuvo 98.96 y el experimental 96.19, y finalmente, en Falta de Integración Social, las medias fueron 112.73 para el grupo control y 108.44 para el experimental.

Tabla 4

Muestra Independientes Pretest - Grupo Control y Grupo Experimental

	W	gl	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
Intimidación	343.500		0.353	0.157	0.166
Victimización	285.000		0.817	-0.040	0.166
Inadaptación Social	336.500		0.433	0.133	0.166
Falta Integración Social	370.000		0.144	0.246	0.166

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Los resultados indican que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental en las medidas pretest de intimidación, victimización, inadaptación social y falta de integración social ($p = .353$, $p = .817$, $p = .433$ y $p = .144$, respectivamente).

Tabla 5

Prueba de Normalidad Muestra T Independientes Posttest - Grupo Control y Grupo Experimental

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Intimidación	801	0.814	0.001
	802	0.880	0.299
Victimización	801	0.832	0.003
	802	0.854	0.011
Falta Integración Social	801	0.893	0.031

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
	802	0.904	0.009
Inadaptación Social	801	0.912	0.069
	802	0.955	0.469

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad

El análisis de normalidad mostró que los datos no siguen una distribución paramétrica; en consecuencia, no se asume homogeneidad de varianzas y se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para la comparación entre grupos.

Tabla 6

Descriptivos del Grupo Muestra T Independientes Posttest - Grupo Control y Grupo Experimental

Descriptivos de Grupo						
	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Intimidación	801	20	96.750	9.153	2.047	0.095
	802	27	92.259	6.757	1.300	0.073
Victimización	801	20	100.600	12.037	2.692	0.120
	802	27	93.593	9.078	1.747	0.097
Falta Integración Social	801	20	111.450	9.506	2.126	0.085
	802	27	98.519	7.905	1.521	0.080
Inadaptación Social	801	20	96.100	13.118	2.933	0.137
	802	27	90.185	7.681	1.478	0.085

La tabla muestra los estadísticos descriptivos de los grupos Control y Experimental en la prueba pos test. En Intimidación, el grupo control registró una media de 96.75 y el experimental de 92.26. En Victimización, las medias fueron 100.60 y 93.59, respectivamente. Para Falta de Integración Social, el grupo control obtuvo 111.45 y el experimental 98.52. Por último, en Inadaptación Social, las medias corresponden a 96.10 para el grupo control y 90.19 para el experimental.

Tabla 7

Muestra Independientes Posttest - Grupo Control y Grupo Experimental

Contraste T para Muestras Independiente					
	W	gl	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
Intimidación	333.500		0.174	0.235	0.170
Victimización	373.500		0.025	0.383	0.170
Falta Integración Social	465.000		< .001	0.722	0.170
Inadaptación Social	333.500		0.174	0.235	0.170

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos. Contraste U de Mann-Whitney.

Los datos reflejan diferencias significativas entre los grupos en las medidas posttest de victimización ($p = .025$) y falta de integración social ($p < .001$), con tamaños del efecto moderado y alto ($r_{rb} = .383$ y $.722$). En contraste, intimidación e inadaptación social no presentan diferencias significativas ($p = .174$), con efectos pequeños. Estos hallazgos indican un impacto positivo de la intervención especialmente en victimización e integración social.

Muestra Pruebas Emparejadas

Grupo Experimental.

Tabla 8

Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Experimental Autoinforme

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			W	p
Intimidación PRE	-	Intimidación POST	0.964	0.460
Victimización PRE	-	Victimización POST	0.979	0.841
Inadaptación Social PRE	-	Inadaptación Social POST	0.951	0.232
Falta Integración Social PRE	-	Falta Integración Social POST	0.972	0.654

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

El valor p indicó que las medidas pre y post del grupo experimental presentan un comportamiento paramétrico; en consecuencia, se empleó la prueba t de Student para realizar la comparación.

Tabla 9

Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Experimental Autoinforme

Descriptivos					
	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Intimidación PRE	27	97.926	9.695	1.866	0.099
Intimidación POST	27	92.259	6.757	1.300	0.073
Victimización PRE	27	104.185	11.472	2.208	0.110
Victimización POST	27	93.593	9.078	1.747	0.097
Inadaptación Social PRE	27	96.185	13.559	2.609	0.141
Inadaptación Social POST	27	90.185	7.681	1.478	0.085
Falta Integración Social PRE	27	108.444	8.954	1.723	0.083
Falta Integración Social POST	27	98.519	7.905	1.521	0.080

La tabla muestra una disminución consistente en las medias posttest de intimidación, victimización, inadaptación social y falta de integración social en el grupo experimental. Las reducciones oscilan entre 4 y 10 puntos respecto a las mediciones pretest, acompañadas de coeficientes de variación bajos, lo que indica estabilidad en las respuestas. Estos patrones sugieren una mejora general en los indicadores evaluados tras la intervención.

Tabla 10

Muestras Emparejadas Grupo Experimental Autoinforme

Contraste T para Muestras Emparejada						
Medida 1	Medida 2	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Intimidación PRE	- Intimidación POST	2.813	26	0.009	0.541	0.256
Victimización PRE	- Victimización POST	3.914	26	< 001	0.753	0.296
Inadaptación Social PRE	- Inadaptación Social POST	2.062	26	0.049	0.397	0.273
Falta Integración Social PRE	- Falta Integración Social POST	3.547	26	0.002	0.683	0.368

Nota. Contraste T de Student.

Cambio estadísticamente significativo para intimidación, victimización, inadaptación social y falta de integración social, con tamaños del efecto moderado, fuerte, débil y moderado respectivamente.

Tabla 11

Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Experimental Heteroinforme

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)				W	p
PRE Intimidación (Val. Iguales)	-	POST Intimidación (Val. Iguales)		0.971	0.624
PRE Victimización (Val. Iguales)	-	POST Victimización (Val. Iguales)		0.907	0.019
PRE Contemplación (Val. Iguales)	-	POST Contemplación (Val. Iguales)		0.952	0.236

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad

El Valor P refleja unos resultados paramétricos en las pruebas Pre y Pos en el grupo experimental, por lo que se usa el Contraste de rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 12

Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Experimental Heteroinforme

Descriptivos						
	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación	
PRE Intimidación (Val. Iguales)	27	100.074	14.951	2.877	0.149	
POST Intimidación (Val. Iguales)	27	90.000	8.678	1.670	0.096	
PRE Victimización (Val. Iguales)	27	99.889	14.973	2.881	0.150	
POST Victimización (Val. Iguales)	27	92.296	12.130	2.334	0.131	
PRE Contemplación (Val. Iguales)	27	100.037	14.996	2.886	0.150	
POST Contemplación (Val. Iguales)	27	99.963	14.927	2.873	0.149	

La tabla evidencia una disminución de las medias posttest en intimidación y victimización heteroinforme, con reducciones aproximadas de 10 y 7 puntos, respectivamente. Los coeficientes de variación se mantienen bajos, lo que indica estabilidad en las respuestas.

Tabla 13
Muestras Emparejadas Grupo Experimental Heteroinforme
Contraste T para Muestras Emparejadas

Medida 1	Medida 2	W	z	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
PRE Intimidación	- POST Intimidación	332.000	3.436	< .001	0.757	0.217
PRE Victimización	- POST Victimización	299.500	2.655	0.008	0.585	0.217
PRE Contemplación	- POST Contemplación	205.500	0.396	0.700	0.087	0.217

Nota. Contraste de rangos con signo de Wilcoxon.

Se evidenció un cambio estadísticamente significativo tanto en intimidación como en victimización, con tamaños de efecto fuerte y moderado, respectivamente.

Grupo Control.

Tabla 14
Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Control Autoinforme
Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

		W	p
Intimidación PRE	- Intimidación POST	0.943	0.270
Victimización PRE	- Victimización POST	0.966	0.675
Inadaptación Social PRE	- Inadaptación Social POST	0.969	0.732
Falta Integración Social PRE	- Falta Integración Social POST	0.968	0.713

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad

El valor p indicó que las mediciones pre y post del grupo experimental presentan un comportamiento paramétrico; por ello, se empleó la prueba t de Student para la comparación.

Tabla 15
Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Control Autoinforme
Descriptivos

	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Intimidación PRE	22	100.545	10.760	2.294	0.107
Intimidación POST	20	96.750	9.153	2.047	0.095
Victimización PRE	22	103.409	11.048	2.355	0.107
Victimización POST	20	100.600	12.037	2.692	0.120
Inadaptación Social PRE	22	98.955	13.196	2.813	0.133
Inadaptación Social POST	20	96.100	13.118	2.933	0.137
Falta Integración Social PRE	22	112.727	10.561	2.252	0.094
Falta Integración Social POST	20	111.450	9.506	2.126	0.085

La tabla muestra que las puntuaciones pretest y posttest del grupo control se mantienen relativamente estables en todos los indicadores evaluados. Las variaciones en las medias son

mínimas, con reducciones de 3 a 4 puntos en intimidación e inadaptación social y cambios muy leves en victimización y falta de integración social.

Tabla 16
Muestras Emparejadas Grupo Control Autoinforme

Contraste T para Muestras Emparejadas							
Medida 1		Medida 2	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Intimidación PRE	-	Intimidación POST	1.061	19	0.302	0.237	0.263
Victimización PRE	-	Victimización POST	0.646	19	0.526	0.145	0.336
Inadaptación Social PRE	-	Inadaptación Social POST	0.434	19	0.669	0.097	0.356
Falta Integración Social PRE	-	Falta Integración Social POST	0.309	19	0.760	0.069	0.346

Nota. Contraste T de Student.

La tabla muestra que no se encontraron diferencias significativas entre las mediciones pretest y posttest del grupo control en intimidación, victimización, inadaptación social y falta de integración social ($p > .30$ en todos los casos). Los tamaños del efecto son pequeños (d de Cohen entre 0.07 y 0.24), lo que confirma la estabilidad de los indicadores en ausencia de intervención.

Tabla 17
Prueba de Normalidad Muestra T Emparejada Grupo Control Heteroinforme

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)				
			W	p
PRE Intimidación (Val. Iguales)	-	POST Intimidación (Val. Iguales)	0.966	0.610
PRE Victimización (Val. Iguales)	-	POST Victimización (Val. Iguales)	0.966	0.620
PRE Contemplación (Val. Iguales)	-	POST Contemplación (Val. Iguales)	0.914	0.058

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

El valor p evidenció que las mediciones pre y post del grupo experimental cumplen con los supuestos de normalidad; en consecuencia, se aplicó la prueba t de Student para su comparación.

Tabla 18
Descriptivos del Grupo Muestras T Emparejadas Grupo Control Heteroinforme

Descriptivos					
	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
PRE Intimidación (Val. Iguales)	22	100.045	14.990	3.196	0.150
POST Intimidación (Val. Iguales)	28	100.071	14.885	2.813	0.149
PRE Victimización (Val. Iguales)	22	99.955	15.167	3.234	0.152
POST Victimización (Val. Iguales)	28	100.036	15.084	2.851	0.151
PRE Contemplación (Val. Iguales)	22	100.091	15.017	3.202	0.150
POST Contemplación (Val. Iguales)	28	99.929	14.989	2.833	0.150

La tabla muestra que las puntuaciones pretest y posttest del grupo control heteroinforme varían solo en centésimas, y los coeficientes de variación permanecen estables y bajos, lo que refleja alta consistencia en las respuestas.

Tabla 19
Muestras Emparejadas Grupo Control Heteroinforme
Contraste T para Muestras Emparejadas

Medida 1	Medida 2	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
PRE Intimidación (Val. Iguales)	- POST Intimidación (Val. Iguales)	-1.416	21	0.171	-0.302	0.175
PRE Victimización (Val. Iguales)	- POST Victimización (Val. Iguales)	-1.680	21	0.108	-0.358	0.162
PRE Contemplación (Val. Iguales)	- POST Contemplación (Val. Iguales)	-1.620	21	0.120	-0.345	0.214

Nota. Contraste t de Student.

La tabla muestra que no se identificaron diferencias significativas entre las mediciones pretest y posttest del grupo control heteroinforme en intimidación, victimización y contemplación ($p > .10$ en todos los casos). Los tamaños del efecto son pequeños a moderados (d de Cohen entre -0.30 y -0.36), lo que indica cambios leves y no sistemáticos.

Discusión

Respecto a los diversos estudios revisados durante el desarrollo de esta investigación, es posible identificar una concordancia entre los hallazgos reportados en la literatura y los resultados obtenidos en el presente estudio. Investigaciones como las de Valle et al. (2020), Hosseini et al. (2020) y Kennedy (2020) coinciden en señalar que los programas orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y comunicativas representan una estrategia efectiva para reducir las conductas de acoso escolar y favorecer interacciones más prosociales entre los estudiantes.

En esta misma línea, los resultados del presente estudio muestran una disminución en las conductas de intimidación en aproximadamente el 75% de los participantes, con una magnitud del cambio fuerte ($P=0.757$), mientras que el 58% evidenció una reducción en los niveles de victimización, con un efecto moderado ($p=0.585$) además, durante el proceso de intervención se observaron manifestaciones de conductas prosociales en las dinámicas grupales. No obstante, cuando la prosocialidad fue analizada como variable independiente, no se encontró un cambio estadísticamente significativo. Lejos de invalidar la intervención, este resultado invita a una interpretación más cuidadosa, especialmente si se considera lo planteado por Borges et al. (2021), quienes señalan que incluso cambios modestos pueden tener un impacto relevante en el clima escolar cuando se insertan dentro de estrategias de prevención continuas.

En relación con la variable de intimidación, los resultados evidenciaron una reducción entre las mediciones pretest y posttest, tanto en el autoinforme ($P= 0.541$) como en el heteroinforme ($P= 0.757$). A nivel descriptivo, la media de intimidación en el autoinforme pasó de 97.926 a 92.259, mientras que en el heteroinforme descendió de 100.074 a 90.000, lo que representa una disminución cercana a los diez puntos. Estos resultados son coherentes con lo reportado por Olweus et al. (2020), quienes documentan mejoras sostenidas en las dinámicas de acoso tras la implementación del Olweus Bullying Prevention Program, evidenciando reducciones claras en las conductas intimidatorias y mejoras en las relaciones entre pares.

De forma similar, Kennedy (2020) halló que programas preventivos estructurados disminuyen conductas de intimidación, lo que concuerda con este estudio. La magnitud del cambio moderado encontrado en la intimidación ($P= 0.541$) resulta particularmente relevante si se considera que esta variable refleja conductas activas de agresión hacia otro. Estos hallazgos también son coherentes con los principios de programas de intervención socioemocional como el Hero Program y DBT STEPS-A, los cuales se centran en el desarrollo de habilidades como la regulación emocional, la empatía y la toma de perspectiva como mecanismos para disminuir conductas agresivas. Asimismo Gaffney et al. (2020) destacan que dinámicas grupales y responsabilidad compartida, presentes en esta intervención, son clave para disminuir el acoso escolar.

En cuanto a la victimización, los resultados también evidenciaron una disminución significativa tanto en el autoinforme ($P= 0.753$) como en el heteroinforme ($P= 0.585$), a nivel descriptivo, la media de victimización pasó de 104.185 a 93.593 en el autoinforme y de 99.889 a 92.296 en el heteroinforme, lo que representa reducciones aproximadas de diez y siete puntos respectivamente. Estos hallazgos coinciden con la evidencia sintetizada por Hosseini et al. (2020), cuyo meta-análisis reporta una disminución promedio cercana al 15-16% en los casos de victimización tras la implementación de programas preventivos bien estructurados.

En el presente estudio, el 58% de los participantes mostró una reducción en la variable anteriormente mencionada, resultado que se sitúa dentro del rango esperado según la literatura. Además, la coincidencia entre los datos del autoinforme y el heteroinforme aporta mayor solidez a los hallazgos, ya que tanto la percepción de los propios estudiantes como la observación externa reflejan una mejora en la variable de victimización. Este resultado refuerza lo planteado por Valle et al. (2020) quienes sostienen que las intervenciones centradas en habilidades socioemocionales no solo reducen las conductas agresivas, sino que también transforman las dinámicas relacionales que facilitan la victimización.

Por otra parte, los análisis relacionados con la falta de integración social también mostraron cambios estadísticamente significativos ($p= 0.683$). En el caso de la inadaptación social, se observó a nivel descriptivo una reducción en la media de 96.185 a 90.185, mientras que la falta de integración social disminuyó de 108.444 a 98.519. Estos resultados sugieren una mejora en la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno escolar y con su grupo de pares, lo cual constituye un indicador importante de bienestar emocional y de convivencia escolar.

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Kennedy et al (2020), quienes señalan que la participación en programas de prevención del acoso no solo reduce conductas violentas, sino que también favorece la integración social de los estudiantes. De manera similar, la revisión de Valle et al. (2020) resalta que los programas centrados en el desarrollo socioemocional tienden a generar transformaciones más amplias en el clima escolar, promoviendo relaciones más positivas entre los estudiantes.

Un resultado que merece una reflexión particular es el relacionado con la conducta prosocial, medida a través de la variable de contemplación en el heteroinforme, donde no se registró un cambio estadísticamente significativo ($P=0.087$). Aunque este resultado contrasta con las mejoras observadas en las demás variables, puede interpretarse a la luz de lo planteado por Moreno y Del Mar Molero Jurado (2024), quienes señalan que aún existe un número limitado de estudios que analicen simultáneamente la reducción del acoso y el fortalecimiento de la prosocialidad. En este sentido, los cambios en la prosocialidad suelen desarrollarse de manera más gradual como señalan Borges et al. (2021), aunque algunas intervenciones logran reducir conductas agresivas en el corto plazo, las transformaciones en comportamientos prosociales

suelen requerir procesos más prolongados y sostenidos en el tiempo. Del mismo modo, Sullivan y Publow (2020) destacan que la duración de la intervención es un factor clave para consolidar cambios duraderos en las dinámicas sociales de los estudiantes.

La interpretación de los resultados también invita a considerar algunos factores contextuales que pueden influir en la magnitud de los efectos observados. Tal como plantean Osorio et al.(2023), la efectividad de los programas de prevención depende en gran medida de la implementación completa y sostenida de sus fases. Cuando las instituciones enfrentan limitaciones de tiempo o recursos, los cambios pueden ser más moderados, especialmente en variables que requieren procesos de aprendizaje social más prolongados.

En la misma línea, Albrithen (2022) subraya que el impacto de estos programas depende en gran medida del compromiso continuo del personal docente y directivo, así como de su integración dentro de una visión institucional orientada a la construcción de entornos escolares seguros y emocionalmente saludables. Desde esta perspectiva, los efectos moderados observados en algunas variables pueden entenderse como un primer paso dentro de un proceso más amplio de transformación del clima escolar.

Finalmente, como señalan Gaffney et al.(2020), los programas que logran mayores niveles de efectividad suelen involucrar de manera activa a docentes, familias y estudiantes en la identificación y regulación de conductas intimidatorias, generando redes de apoyo y responsabilidad compartida dentro de la comunidad educativa. En síntesis, los resultados de esta investigación se alinean con la evidencia empírica disponible, confirmando que las intervenciones centradas en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y comunicativas pueden contribuir de manera significativa a la reducción de las conductas de intimidación y victimización en el contexto escolar. Los cambios observados en las variables analizadas sugieren que el programa implementado logró influir positivamente en las dinámicas relacionales de los estudiantes, y la ausencia de cambios significativos en la prosocialidad no invalida estos avances, sino que pone de relieve la necesidad de intervenciones más prolongadas y estrategias específicas orientadas al desarrollo de conductas prosociales que permitan consolidar y profundizar los logros alcanzados en materia de convivencia escolar tanto para los estudiantes como los padres y docentes.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito evaluar el efecto de un programa de intervención basado en el modelo Olweus Bullying Prevention Program (OBPP), orientado a la reducción del acoso escolar de carácter discriminatorio en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Miguel Ángel Martín, en Villavicencio. En concordancia con su enfoque preventivo, el estudio partió del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales como eje central para transformar las dinámicas relacionales del aula, entendiendo el acoso escolar como un fenómeno complejo en el que convergen variables individuales, grupales y contextuales que requieren intervenciones integrales y culturalmente pertinentes.

En coherencia con esta perspectiva, el programa se diseñó bajo un formato breve y estructurado que integró componentes emocionales, conductuales y convivenciales, respondiendo a la evidencia que señala que la eficacia de una intervención no depende exclusivamente de su duración, sino de la claridad metodológica, la pertinencia de sus contenidos y la calidad de su implementación. Así, el fortalecimiento de la regulación emocional, la empatía, el reconocimiento del otro y la comprensión crítica de las dinámicas de intimidación constituyeron los ejes centrales del proceso aplicado.

Los resultados obtenidos evidenciaron cambios significativos en los indicadores de acoso escolar del grupo experimental tras la aplicación del programa, especialmente en la disminución de conductas de intimidación verbal y relacional, así como en el aumento de actitudes prosociales y comportamientos de respeto hacia los compañeros. De igual manera, se observaron mejoras en variables asociadas a la adaptación social y a la conciencia socioemocional, lo cual confirma que la intervención generó efectos positivos tanto a nivel conductual como actitudinal, respaldando así la eficacia del programa y demostrando que los procesos de fortalecimiento socioemocional, aun en intervenciones de corta duración, pueden producir cambios relevantes y medibles en las dinámicas de convivencia.

El análisis de los resultados sugiere que las intervenciones preventivas breves constituyen un punto de partida sólido para transformar la cultura escolar, siempre que se desarrollen de forma continua y articulada con acciones institucionales más amplias. En este sentido, los espacios pedagógicos generados durante el programa ofrecieron un entorno seguro para la expresión emocional, el análisis de experiencias cotidianas de agresión y la reconstrucción de significados relacionados con el buen trato, elementos que favorecieron la toma de conciencia individual y colectiva sobre el fenómeno del acoso escolar.

En relación con los objetivos específicos, el estudio permitió identificar las manifestaciones más frecuentes de acoso discriminatorio en la institución —principalmente burlas, exclusión y comentarios de carácter estigmatizante—, información fundamental para orientar el diseño de la intervención. Asimismo, la implementación del programa facilitó la

construcción de ambientes de reflexión, cooperación y reconocimiento emocional, con lo cual se promovió el desarrollo de competencias socioemocionales clave para la convivencia. Finalmente, la evaluación post intervención confirmó la presencia de cambios significativos en las conductas de acoso, validando el cumplimiento del objetivo general y la pertinencia del enfoque aplicado.

Desde una perspectiva teórica y metodológica, la investigación reafirma la utilidad del enfoque empírico-analítico y del paradigma post-positivista para la evaluación rigurosa de procesos preventivos en contextos educativos reales. El diseño cuasiexperimental fue adecuado para medir los efectos del programa bajo condiciones de aplicabilidad práctica, permitiendo identificar tanto los alcances de la intervención como las limitaciones propias de su duración y de los factores externos que influyen en la dinámica escolar.

No obstante, el estudio también reveló la necesidad de fortalecer el compromiso institucional y el acompañamiento docente para potenciar los impactos de este tipo de programas. Aunque los estudiantes mostraron una participación activa y disposición positiva hacia la intervención, la falta de integración formal del cuerpo docente y la ausencia de continuidad institucional limitaron la posibilidad de generar transformaciones más amplias y sostenibles en el tiempo, evidenciando que la prevención del acoso escolar requiere acciones articuladas entre estudiantes, docentes y directivos, así como políticas claras que garanticen la sostenibilidad de los esfuerzos preventivos.

En síntesis, se concluye que el programa de intervención cumplió su objetivo general, generando cambios estadísticamente significativos en la reducción de conductas de acoso escolar y fortaleciendo competencias socioemocionales esenciales para la convivencia. Sus resultados constituyen un aporte valioso para la psicología educativa y para la implementación de estrategias preventivas en instituciones con tiempos limitados, mostrando que intervenciones breves, rigurosas y contextualizadas pueden abrir camino hacia transformaciones más profundas cuando se sostienen y articulan con acciones institucionales continuas.

Aportes, limitaciones y sugerencias

Aportes

El presente trabajo constituye un aporte relevante a la psicología educativa y a la prevención del acoso escolar, al evidenciar la viabilidad de aplicar el modelo Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) en contextos escolares colombianos mediante un formato breve, flexible y ajustado a las condiciones institucionales. Los hallazgos mostraron cambios actitudinales iniciales y avances en la sensibilización estudiantil, lo que representa un punto de partida significativo para futuras intervenciones de mayor alcance y duración.

En el plano práctico, el programa propició espacios de reflexión, diálogo y sensibilización entre los estudiantes, fortaleciendo el reconocimiento de las distintas formas de acoso y el cuestionamiento de la normalización de la violencia cotidiana. Este impacto simbólico y formativo, aunque limitado, contribuye a la construcción de una cultura de respeto y ofrece a la institución una base para acciones de continuidad. Asimismo, la experiencia fortaleció el aprendizaje profesional de las autoras, consolidando competencias en la planificación, ejecución y evaluación de intervenciones psicoeducativas contextualizadas.

Limitaciones

En la ejecución de la presente investigación y el aporte de este estudio al campo de la psicología educativa y al abordaje del bullying en el contexto colombiano, resulta necesario reconocer una serie de factores que pudieron haber limitado el alcance de los resultados obtenidos.

En primer lugar, la limitación en los recursos disponibles y la delimitación temporal establecidas para la aplicación del programa, propios del contexto educativo en Villavicencio, escapan al control de las investigadoras permeando las prácticas interventivas y pueden haber tenido un impacto en la magnitud del impacto alcanzado en los estudiantes. Del mismo modo, la extensión de los procesos administrativos y aprobatorios requeridos para el trabajo con población estudiantil implicó ajustes significativos en la planeación y ejecución del programa, constituyendo desafíos logísticos que restringieron la flexibilidad metodológica.

Adicionalmente, la limitada articulación con el cuerpo docente durante la implementación del programa representa una restricción significativa en términos de replicabilidad ideológica, una mayor integración de los docentes en los procesos formativos podría potenciar la transferencia de los contenidos trabajados hacia otras dinámicas institucionales, garantizando coherencia entre el discurso preventivo y las prácticas cotidianas en el aula.

Finalmente, al tratarse de un diseño cuasiexperimental desarrollado en un contexto específico, los resultados deben interpretarse considerando las particularidades socioculturales de la institución intervenida. Si bien esto no invalida los hallazgos, sí invita a futuras investigaciones que amplíen la muestra, incorporen seguimientos longitudinales y profundicen en variables contextuales que puedan mediar la efectividad del programa, fortaleciendo así la generación de evidencia aplicable a distintas realidades del sistema educativo colombiano.

Sugerencias

A partir de los resultados obtenidos y del análisis de las limitaciones identificadas, se recomienda primeramente que futuras implementaciones contemplen desde la fase de planeación las dinámicas estructurales del sistema escolar, generando una mayor articulación con directivos, docentes y comités de convivencia de modo que el programa se integre como parte de una estrategia institucional sostenida y no como una acción aislada.

Por otro lado, si bien la evidencia respalda la efectividad de intervenciones breves, los hallazgos sugieren que un mayor tiempo de exposición, seguimiento y retroalimentación podría favorecer cambios conductuales más consolidados. En este sentido, se propone desarrollar estudios con duración extendida y mediciones longitudinales que permitan evaluar la estabilidad de los efectos en el mediano y largo plazo.

Adicionalmente, se sugiere incorporar como aspecto clave de futuros trabajos la formación docente y la participación familiar, con el fin de constituirlos como factores protectores en el desarrollo psicológico y social de las infancias colombianas.

Finalmente, se recomienda integrar metodologías mixtas que complementen los datos cuantitativos con aproximaciones cualitativas, permitiendo comprender las transformaciones en las percepciones y actitudes frente a la diversidad. Este enfoque contribuiría a consolidar intervenciones más contextualizadas y culturalmente pertinentes para el sistema educativo colombiano.

Referencias

- Acosta, J. S. S. (2023). Las tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *South Florida Journal of Development*, 4(1), 354-371. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n1-026>
- Akyürek, M. İ., & Akkoyun, M. (2024). Socioeconomic Status of Immigrant Students in the Context of Teachers' Views. *Participatory Educational Research*, 11(2), 158-175. <https://doi.org/10.17275/per.24.24.11.2>
- Albertos, A., Osorio, A., & Beltramo, C. (2020). *Adolescentes y ocio: desarrollo positivo y transición hacia la vida adulta*. Educación y Educadores, 23(2), 201-220. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.3>
- Álvarez Blas De Aroni, S., & Medina Corcuera, G. A. (2021). Bullying escolar y aprendizaje en los estudiantes del cuarto y quinto grado de secundaria, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14088-14103. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1375
- Álvarez Fernández, A., & Villalba Canchila, D. (2022). Análisis del fenómeno del bullying en estudiantes de la Institución Educativa Inmaculada Concepción de Varsovia - Sucre [Trabajo de grado, Corporación Universitaria del Caribe - CECAR]. Repositorio Institucional. <https://catalogo.cecar.edu.co/bib/34970>
- Álvarez Quiroz, G., Guerrero Martelo, M., Algarín Alcalá, S., Zamudio González, R., & Sánchez Márquez, N. (2023). Relación entre bullying, cyberbullying y autoestima: prevalencia y factores asociados en adolescentes de Colombia. *Zona Próxima*, 38, 88-109. <https://doi.org/10.14482/zp.38.329.137>
- Arias Henao, D. P., & García Perilla, J. C. (2024). La migración venezolana y la seguridad en Colombia. *Revista Sociedad*, 48. <https://doi.org/10.62174/rs.9613>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Avilés Martínez, J. M., & Elices Simón, J. A. (2007). *INSEBULL: Instrumentos para la evaluación del bullying*. Editorial CEPE. <https://editorialcepe.es/titulo/insebull/>
- Bastidas González, L. D., & Rivera Valderrama, S. (2024). Análisis de estrategias digitales innovadoras para fortalecer la resiliencia frente al bullying escolar. *Sapiens in Education*, 1(2), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163479>
- Bi, Y., Abrol, A., Fu, Z., Chen, J., Liu, J., & Calhoun, V. (2022). Prediction of gender from longitudinal MRI data via deep learning on adolescent data reveals unique patterns associated with brain structure and change over a two-year period. *Journal of neuroscience methods*, 384, 109744. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2022.109744>

- Bunar, N., & Juvonen, P. (2021). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal Of Education Policy*, 37(6), 986-1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Calderón, K. A. (2021). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 205-220. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Camargo, J. C. R. (2021). Relación entre el clima escolar y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería industrial. *NovaRUA*, 13(22), 43-64. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.3>
- Canal, N. U., Ríos, C. D., & Villamizar, L. M. L. (2024). Escuelas colombianas, a renovarse para recibir a niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. *Revista Divulgación Científica*, (7). https://doi.org/10.12804/dvcn_10336.42349_num7
- Carbajal Loyola, M. A., & Valcarcel Tello, P. C. (2021). *Bullying y asertividad en estudiantes en 1er año de nivel secundario del Colegio Emblemático Antenor Orrego Espinoza, San Juan de Lurigancho, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. **Repositorio Institucional**. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/2634>
- Cárdenas Pinzón, L. S., Escobar Betín, M., Núñez de Perdomo, C. R., Sánchez Domenech, J. A., & Torres Caicedo, L. K. (2025). Proceso de inclusión cultural y educativa de la población migrante venezolana en Colombia. *Horizontes Pedagógicos*, 27(1), 15-26. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.27102>
- Carrillo Tejero, S., & Bascón Jiménez, M. (2023). La formación docente y el bullying discriminatorio. Análisis de una realidad. *Revista CENTRA De Ciencias Sociales*, 2(2), 47-70. <https://doi.org/10.54790/rccs.39centracs.es>
- Cebolla-Boado, H., & Fernández-Reino, M. (2021). Migrant Concentration in Schools and Students' Performance: Does It Matter When Migrants Speak the Same Language as Nonmigrant Students? *American Behavioral Scientist*, 65(9), 1206-1221. <https://doi.org/10.1177/0002764221996776>
- Cham, H., Lee, H. & Migunov, I. (2024). Quasi-experimental designs for causal inference: an overview. *Asia Pacific Educ. Rev.* 25, 611-627. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09981-2>
- Chávez V., S.M., Esparza del V., Ó.A. y Riosvelasco M., L. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 167-178. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25682w/S2_R1_M1PS116_PreyCuasiexper.pdf

- Chihuantito Muñiz, B. D. (2024). Bullying y rendimiento académico en estudiantes de 2do y 3ro de secundaria de una institución educativa privada de la ciudad de Cusco [Universidad Continental]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/15429>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1581 de 2012: Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Congreso de la República de Colombia.. (2013). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la República de Colombia. (2021). Ley 2136 de 2021: Política Integral Migratoria del Estado Colombiano. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=168067>
- Constantinou, G. (2025). Chypre face aux défis de l'intégration scolaire des élèves migrants : entre intentions interculturelles et réalités structurelles. *Traduction Et Langues*, 24(01), 104-128. <https://doi.org/10.52919/translang.v24i01.1028>
- Cornet, T. N. S. (2022). La persona migrante y sus derechos laborales. *Revista de Estudio de Derecho Laboral y Derecho Procesal Laboral*, 4, 89-100. [https://doi.org/10.37767/2683-8761\(2022\)008](https://doi.org/10.37767/2683-8761(2022)008)
- Cortés Alfaro, A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3). <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1671>
- Cortés Seitz, T. T. (2025). Bullying y ciberacoso en la formación de futuros docentes: Un estudio sobre la violencia en contextos universitarios. *Revista InveCom*, 5(2), e502095. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13926180>
- Cuartas Giraldo, M. I., Acevedo Arango, Ó. F., Arias Ramírez, D. A., & Quiroz Cañizares, J. A. (2023). *La juventud y la ley en Colombia: la ciudadanía juvenil en el contexto de la democracia digital*. *Opera*, 33, 11-34. <https://doi.org/10.18601/16578651.n33.02>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Selección de la normatividad sobre la niñez y la adolescencia en Colombia*. <https://www.defensoria.gov.co/o/ninos-y-ninas-theme/html/Normatividad%20ninez%20-%20Digital.pdf>

- De la Torre Valdez, R. A. (2023). Realizar investigación educativa desde un paradigma postpositivista. *Investigación Educativa Duranguense*, 14(22), 85–90. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/161>
- Del Carmen Marcillo, C., Saraí, B. V. A., Belén, C. T. S., & Ailén, V. C. (2024). El bullying escolar como factor de riesgo para la salud emocional de estudiante de educación básica. *Zenodo (CERN European Organization For Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13257176>
- Delgado Domenech, B., Torrecillas Martínez, M., Martínez Monteagudo, M. C., & Navarro Soria, I. (2024). Ansiedad social en la adolescencia: un estudio transnacional entre Francia y España. *European Journal of Education and Psychology*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i1.2426>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Construcción del SIEM 2018-2022*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/migracion/Construccion-SIEM-2018-2022.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2018). *Estrategia Para La Atención De La Migración Desde Venezuela - Documento CONPES 3950*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>
- De Souza Martins, M., Sichaca, A. D. G., Copete, M. F., & De Sousa Alves Lopes, A. M. M. (2025). Estilo de vida de los estudiantes universitarios: comprensiones del ciclo vital desde la adolescencia-juventud. *Análisis*, 56(105), 68-90. <https://doi.org/10.15332/21459169.10251>
- Dežan, L., & Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers In Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762>
- Díaz-Ríos, C., De Britto, T., Cuglievan-Mindreau, G., Abuleil, S., & Quintasi-Orosco, I. (2025). Challenges to the education rights of children on the move in Latin America: A scoping review. *Education Policy Analysis Archives*. <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8711>
- Domínguez, L., & Millán-Franco, M. (2021). Una aproximación discursiva desde el Trabajo Social sobre el acoso escolar. *Revista OBETS*, 16(2), 281–296. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.04>
- Doria-Falquez, L. M., Reales-Silvera, L., & Russo de Vivo, A. R. (2021). Condiciones de vida después del desplazamiento forzado: Experiencias y percepciones de niños, niñas y sus cuidadores. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-2111>

- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, J., & Dávalos, A. (2022). *Migración y educación: desafíos y oportunidades*. <https://doi.org/10.18235/0004468>
- Embleton Sánchez, S. B. (2023). La cultura del bullying (acoso escolar). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7357-7367. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5886
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2023). Updated perspectives on linking school bullying and related youth violence research to effective prevention strategies. In T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (2nd ed., pp. 199-216). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_7
- Fernández Navas, M., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.31235/osf.io/z528a>
- Fiol Ruíz, M. (2021). El trabajo social con personas inmigrantes desde la antropología aplicada y desde una perspectiva de género: Intervención social en crisis de COVID-19. *Documentos de Trabajo Social*, (63), 98-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7931013>
- Firmansyah, F. (2022). Peran Guru Dalam Penanganan Dan Pencegahan Bullying di Tingkat Sekolah Dasar. *Jurnal Al-Husna*. <https://doi.org/10.18592/jah.v2i3.5590>.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2023). *Análisis de Situación de Población (ASP) Colombia 2023 - Capítulo 3.7 Migración*. UNFPA Colombia. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/3.7.-migracion.pdf>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44-55. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541>
- Gaborit, M. (2020). La construcción social de la persona migrante como enemigo. En *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO eBooks* (pp. 1-24). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm022b.6>
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17, e1143. <https://doi.org/10.1002/CL2.1143>
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>

- Galvez-Nieto, J. L., García, J. A., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I., & Polanco, K. (2020). Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.001>
- García Galindo, J. R. (2020). *Propiedades psicométricas del Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL) en adolescentes de la provincia de Huamanga 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]*. Repositorio Institucional de la UNSCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/62512>
- García Jiménez, S., Ostau de Lafond de León, F. R., & Niño Chavarro, Á. (2024). La migración y sus implicaciones en el mundo del trabajo en Colombia. *Novum Jus*, 18(3), 1-25. <https://repository.urosario.edu.co/items/61eeb9f9-026f-4140-9787-f58486ae303b>
- García, Y. C. R., De Jesús Ortega Martínez, D. E., & Del Carmen González Leones, Y. (2021). Impacto de la política pública migratoria con relación al emprendimiento en retornados en la ciudad de Barranquilla en el período 2017-2019. *Revista CIES Escolme*, 12(1), 193-212. <http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/329>
- George, P., Cosgrove, J., Taylor, J., Rao, N., Marshall, T., Ghose, S. S., & Patel, N. A. (2024). Antibullying Interventions in Schools: Assessing the Evidence Base. *Psychiatric Services*, 75(9), 908-920. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.20230541>
- Greco, A. M., Hernández-Hidalgo, P., Balcells, M., Linde-García, A., & Montiel, I. (2025). Effects of an integrative school-based intervention on child protection against violence: A quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica*, 30(1). 500155. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.500155>
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. (2020). Use of Quasi-Experimental Research Designs in Education Research: Growth, Promise, and Challenges. *Review of Research in Education*, 44, 218 - 243. <https://doi.org/10.3102/0091732x20903302>
- Gómez, M. L. N., & Velázquez, I. O. (2025). Aumento de infecciones de transmisión sexual en adolescentes: un desafío urgente. *Anales de Pediatría*, 102(4), 503828. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2025.503828>
- González Macías, E. A., & Mercado Piedra, J. A. (2023). El paradigma pospositivista como reflejo objetivo de la realidad educativa. *Investigación Educativa Duranguense*, 14(22), 63-68. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/158>
- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. del M. (2024). Intervention programs for the prevention of bullying and the promotion of prosocial behaviors in adolescence: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100954. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100954>
- González-Leonardo, M. (2020). Migraciones internas, inmigración exterior y emigración de españoles hacia el extranjero: un balance por nivel educativo. ¿Es España un país de baja

- movilidad? *Documents D Anàlisi Geogràfica*, 66(3), 591-627. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.596>
- Gottero, L. (2025). Migrants' human rights in local administrations: an analysis based on the concept of 'abnormal justice' and situational strategic planning. *Deusto Journal of Human Rights*, (15), 99-127. <https://doi.org/10.18543/djhr.3164>
- Gutiérrez-Vega, I., Sánchez-Rodríguez, C. A., & Londoño-Vásquez, D. A. (2023). El bullying: una mirada desde los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 100-122. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5892>
- Gutiérrez, C. X. F., Correa, C. L. O., Araujo, J. V. C., Delgado, A. A. E., Cabrera, I. C. E., & Llivicura, R. G. P. (2023). Estrategias de intervención para prevenir el impacto del acoso escolar en el rendimiento académico. Zenodo (CERN European Organization For Nuclear Research). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8057832>
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20, 351-373. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Hamodi-Galán, C., & Viego, V. (2024). El clima escolar: cómo medirlo y su asociación con el tipo de escuela, los recursos humanos y el desempeño académico. *Estudios Sobre Educación*, 47, 59-81. <https://doi.org/10.15581/004.47.003>
- Hernández, A. E. J., & Hernández, Z. R. (2020). The art of coming home. Experiencias de reinserción laboral de migrantes deportados de Estados Unidos. *ESTUDIOS FRONTERIZOS*, 21. <https://doi.org/10.21670/ref.2016058>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. DOI: 978-1-4562-2396-0.
- Herrera, M., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D., & Figueroa, M. F. (2021). "Parceros": Un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360-378. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1595>
- Herry, A. M., Greaves, D., Smith, P., Toledo, N. A., Wildman, A., Wildman, T., Browne, R., Chen, M., Jones, M., & Aymat, S. (2023). Facilitators of and barriers to COVID-19 vaccination in Grenada: a qualitative study. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 47, 1. <https://doi.org/10.26633/rpsp.2023.44>
- Hosseini, M., Amiri, S., Ghamarani, A., & Sajjadian, I. (2020). Effectiveness of Elvis's Bullying Prevention Program on relationships with peers and bullying behaviors of bully children. *Journal of Pediatric Nursing*, 6, 86-94. https://www.academia.edu/117482036/Effectiveness_of_Elvis_Bullying_Prevention_Program_on_relationships_with_peers_and_bullying_behaviors_of_bully_children

- Huertas, Y. A. G., & Romero, A. F. (2024). Eficiencia de métodos de prevención del cyberbullying. *Revista Conocimiento Global*, 8(2), 146-168. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v8i2.345>
- Izquierdo, L. T., Londoño, M. P., & Rojas, D. P. (2021). Representaciones sociales del acoso escolar en adolescentes y un docente del colegio público Miguel Ángel Martín de Villavicencio-Meta. [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11634/35699>
- Jantzer, V., Ossa, F. C., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2021). Under the skin: does psychiatric outcome of bullying victimization in school persist over time? A prospective intervention study. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 63(6), 646-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13502>
- Jiménez Lasserrotte, M.M. y Ruiz Fernández, M.D. (2021). *Atención a las personas migrantes, de cerca*. Editorial Universidad de Almería. https://editorial.ual.es/libro/atencion-a-las-personas-migrantes-de-cerca_150617/
- Jiménez Sánchez, M., Berrocal de Luna, E., & Alonso Ferres, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcacRevistas Javeriana>
- Jones, R., & Pritchard, C. (Eds.). (2023). *Social work with adolescents*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/026455058102800213>
- Jurs, P., Bethere, D., & Lanka, S. (2024). *The challenges and opportunities of adolescence in the dimension of social work*. *EMANATE – Educational Sessions Highlights (EESH)*, 12(6). <https://doi.org/10.70020/eesh.2024.12.6>
- Kasturiratna, K. T. A. S., Hartanto, A., Chen, C. H. Y., Tong, E. M. W., & Majeed, N. M. (2024). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. *Nature Human Behaviour*, 9(1), 101-132. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02011-6>
- Karlberg, M., Klang, N., & Svahn, J. (2024). *Positive behavior support in school – a quasi-experimental mixed methods study and a randomized controlled trial*. *BMC Psychology*, 12, 521. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02021-z>
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Konishi, C., Wong, T. K. Y., Persram, R. J., Vargas-Madriz, L. F., & Liu, X. (2022). Reconstructing the concept of school climate. *Educational Research*, 64(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2056495>
- Kunyu, D., Juang, L. P., Schachner, M. K., & Schwarzenhal, M. (2020). Discrimination Among Youth of Immigrant Descent in Germany. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und*

- Pädagogische Psychologie, 52(3-4), 88-102. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000231>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *Informe No. 54. El bullying escolar en Colombia: Informe comparativo con otros países de la región*. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/5629089/INFORME-54-BULLYING-LEE-2022.pdf>
- Lacomba, J. (2020). Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 14, 293-332. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0020>
- Li, C., Wang, P., Martín-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., & Blasco-Fontecilla, H. (2022). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2895-2909. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3-11. *Journal Of School Psychology*, 69, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Linares Alvarado, M. L., & Forero Londoño, O. F. (2025). Inclusión educativa e infancias migrantes en Colombia. *Educación Y Ciencia*, 29(2).e18372. <https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2025.29.e18372>
- López, E. J. M., Cuervo, Á. A. V., Murrieta, M. U., Acuña, G. M. T., & Parra-Pérez, L. G. (2019b). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. *Perfiles Educativos*, 42(167), 68-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>
- López Merchán, M. J. (2021). Migración en Colombia: ¿los mecanismos de protección implementados en nuestro país son fruto de la extensión e interpretación de la Constitución Política de 1991? [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/60366>
- López, J. R., Orellana, F. R., Gomez, J. R. P., Saavedra, Y. C., Alburquerque, J. M. R., & Maquera, Y. M. (2025). *Estudiantes víctimas de acoso escolar en la institución educativa secundaria una perspectiva integral para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional*. En Religación Press eBooks (pp. 96-113). <https://doi.org/10.46652/religacionpress.274.c444>
- Lozoya, M. (2020). Propuesta psicoeducativa de prevención del acoso escolar a través del fortalecimiento de habilidades socioemocionales y valores para la paz a nivel primaria [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/5745>
- Luna-De-Aliaga, B., & Palacios-Sanabria, M. (2023). Niñez migrante y trata de personas en Colombia: situación de los niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela. *Saber*

- Ciencia y Libertad*, 18(2), 102-120. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n2.10514>
- Man, X., Liu, J., & Xue, Z. (2022). Effects of bullying forms on adolescent mental health and protective factors: A global cross-regional research based on 65 countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042374>
- Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). La responsabilidad como predictor del clima y la violencia escolar a través de la motivación autónoma en las clases de Educación Física: diferencias en función del sexo y la etapa educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.10.001>
- Makarova, E., & Kassis, W. (2022). Understanding School Success of Migrant Students: An International Perspective. *Education Sciences*, 12(2), 69. <https://doi.org/10.3390/educsci12020069>
- Marqués-Sánchez, P., Benítez-Andrades, J. A., Calvo Sánchez, M. D., & Arias, N. (2024). The socialisation of the adolescent who carries out team sports: A transversal study of centrality with a social network analysis. *arXiv* <https://arxiv.org/abs/2402.09275>
- Martínez Olmo, F., González Catalán, F., & Palma Ávila, C. (2023). *La tradición empírico-analítica: Apuntes sobre conceptos básicos de fundamentos epistemológicos de la investigación educativa*. Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/203375>
- Melita, D., Del Carmen Torres-Vega, L., & Romero, J. R. (2023). Aplicación de diseños cuasi-experimentales a la evaluación de dos proyectos de intervención social: “Relaciones en positivo” e “Informacarpa”. En. *Metodología de la investigación*. (p.308-340). <https://doi.org/10.25100/peu.858.cap18>
- Millán Otero, K. L., Durán Palacio, N. M., Rodríguez Marín, L. A., & García Hincapié, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1-15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2024). Sistema Nacional de Convivencia Escolar: Informe SUICE 2023-2024. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: Una mirada al caso migratorio venezolano (Nota técnica). MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). Circular 038 de 2023: Lineamientos para la atención educativa en los niveles de educación preescolar, básica, media y superior de la población migrante que garantice su acceso y permanencia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_81.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Informe 2023 SIUCE. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Informe 2024 SIUCE. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_15.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Informe anual Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) 2024. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_15.pdf
- Ministerio de Salud de Colombia (1993). Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf
- Mollo-Torrico, J. P., & 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*, 35, 23-32. <https://doi.org/10.5093/apj2025a1>
- Morales, D. (2020). *Immigrant children and school bullying: The “unrecognized” victim?* *International Journal of Sociology and Social Policy*. <https://doi.org/10.1108/ijssp-08-2020-0414>
- Morales, Jesús. (2023). Acoso escolar: Una aproximación al estado del arte sobre su conceptualización. *Revista Científica*, 9(4), 281-295. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-00062023000400281&script=sci_arttextSciELO
- Morales, N., Contreras, C., Chávez, D., Ramos, M., Felt, E., & Collazos, F. (2021). El Contexto Escolar y la Salud Mental de Adolescentes Migrantes y no Migrantes en la Ciudad de Barcelona. *Psicología A Educativa*, 27(2), 199-209. <https://doi.org/10.5093/psed2021a6>
- Munsch, S., In-Albon, T., y Messerli-Bürgy, N. (2025). Youth, the new adolescence: A challenge and a window of opportunity. *Journal of Adolescent Health*, 76(4), 345-350 <https://doi.org/10.32872/cpe.16951>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2022). National Urban Policy Review of Colombia. En OECD urban studies. <https://doi.org/10.1787/9ca1caae-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD).. (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Obledo Rodríguez, H. O. (2021). El conocimiento de la adolescencia y su implicación en la práctica docente. *Sincronía*, 35(79). <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.35a21>

- Olaya Urueña, C. A., Pinto Gonzalez, N. G., & Triana Bobadilla, Y. G. (2014). Validación del instrumento INSEBULL para su replicación en el contexto educativo de la ciudad de Villavicencio-Meta [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/083b8b22-d1e8-4e16-b554-2807d55e3f6b/download>
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal Of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) & Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR(IPPDH). (2019). *Derechos humanos de personas migrantes: Manual regional*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/derechos_humanos_de_personas_migrantes-manual_regional.pdf
- Osejo-Bucheli, C. (2022). Hallazgos epistemológicos en la investigación en gestión aplicando la crítica inmanente, desde el humanismo al currículo humanista. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones y Negocios)*, 9(1), e-766. <https://doi.org/10.22579/23463910.766>
- Osorio Palacios, A. M., Matute Castro, G. R., Pinargote Piloso, C. A., & Looz Campozano, C. A. (2023). El acoso escolar y su afectación en el desempeño académico en la educación básica. *Revista Alcance*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.47230/ra.v7i1.68> alcance.unesum.edu.ec
- Páez Esteban, A. N., Ramírez Cruz, M. Á., Campos de Aldana, M. S., Duarte Bueno, L. M., & Urrea Vega, E. A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3), e1000. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000> revistas.udes.edu.co
- Palma-Gutiérrez, M. (2021). The Politics of Generosity. Colombian Official Discourse towards Migration from Venezuela, 2015-2018. *Colombia Internacional*, 106, 29-56. <https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.02>
- Parra Pérez, A., Tovia Gracia, C., & Acevedo Espinosa, W. (2023). Análisis de la afectación del bullying en el rendimiento académico de estudiantes de 3.º y 5.º de primaria en una institución educativa del departamento de Bolívar. *Revista Digital Educación y Territorios*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/352624>
- Perdomo Vargas, I. R., Rodríguez, G., Rodríguez Hernández, G., & Herrera Merchán, B. J. (2023). Imaginarios sociales sobre la migración venezolana en la ciudad de Villavicencio: experiencias desde el contexto colombiano. *Ciencia y Sociedad*, 48(3), 101-118. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i3.pp101-118>

- Pérez-Guevara, D., & Puentes-Suaréz, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pérez, L. (2023). El bullying durante la pandemia de COVID-19 en el contexto peruano. *Revista Científica*, 9(4), 684-698. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882023000400684&script=sci_arttextSciELO
- Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 94. El acoso escolar en los colegios colombianos: Un análisis desde las pruebas PISA y el SUICE. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-94>
- Prada, P. A. (2023). Programa de Intervención para la prevención del Bullying en los estudiantes de la Institución Educativa Bejaranas Sede C de San Gil. **[Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional.** <http://hdl.handle.net/20.500.12749/20231>
- Proaño Hermosa, M. F., & Ullauri Carrión, M. G. (2023). Discriminación y bullying en adolescentes neurodivergentes. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 1-15. [https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8183/0Polo del Conocimiento](https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8183/0Polo%20del%20Conocimiento)
- Ramírez Arciniegas, N. A. (2024). *Efecto de las políticas migratorias contemporáneas sobre la migración en tránsito y en el derecho a la libre circulación: análisis comparativo entre Ecuador y Colombia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/68178>
- Ramírez, G. C. (2024). Migraciones centroamericanas en México. Procesos socioespaciales y dinámicas de exclusión. UNAM, Instituto de Geografía. <https://publicaciones.geografia.unam.mx/index.php/ig/catalog/book/182>
- Rascón Arriaga, F. G., Torres Soto, N. Y., & Medina Fernández, J. A. . (2025). Prácticas sociales de migrantes en tránsito: teoría de la Práctica de Bourdieu. *Entreciencias Diálogos En la Sociedad del Conocimiento*, 13(27), 1-19. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2025.27.90319>
- Reinstein Romero, S., Rengifo Briceño, G., & Tovar Rojas, L. A. (2024). *Adolescencia y situación de riesgo social en pandemia*. Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10426>
- Rivera-Osorio, J.-F., & Arias-Gómez, M.-C. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 52(2), 147-151. <https://doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020008>
- Rocha, C., Urban, A.-M., Ortiz, D., Frisancho, V., & Pandolfi, J. (2022). Acoso y discriminación de estudiantes diversos: Experiencias en la educación media en Uruguay (Nota Técnica N° IDB-TN-02584). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004541>

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar Pincay, A., Payán, A. M., Herrera-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Los predictores psicosociales del bullying discriminatorio debido al estigma ligado a las necesidades educativas especiales (NEE) y la discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187–197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Rodríguez, M. C. R., Trujillo, A. E. P., & Barreto, A. J. A. (2023). Percepciones de paz y conflicto armado en actores escolares. *Investigación & Desarrollo*, 31(02), 192–227. <https://doi.org/10.14482/indes.31.02.700.175>
- Sáez, F. A., Alcaraz, A. O., & De Andrade, A. F. (2024). *Inclusión e integración educativa con población migrante Experiencias de investigación con niñez venezolana en Colombia*. <https://doi.org/10.24054/seu.91>
- Sáez, F. A. A., & de Andrade, A. F. (Eds.). (2020). Dimensiones de la migración en Colombia. (1st ed.). Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15kxfvt>
- Salcedo Durán, D. C., Jaime Pérez, A. D., & Silva Chacón, M. F. (2023). Evaluación de niveles de bullying entre estudiantes de octavo grado en el colegio Liceo Patria Quinta Brigada de la ciudad de Bucaramanga [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/53794>.
- Salmivalli, C. (2018). Peer victimization and adjustment in young adulthood: Commentary on the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 67–72. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0372-8>
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023–1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Sánchez-Romero, V. D. (2024). Agresividad premeditada e impulsiva en relación con el bienestar psicológico en alumnos de secundaria, Perú. *Ciencia y Movimiento*, 10(19), 6–20. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30292024000200006&script=sci_arttextSciELO
- Santín Menéndez, J. M., Véliz Chinchay, D. A., Villegas Delgado, W. A., Yépez Ramos, D. E., Yépez Álava, N. C., & Yépez Rizzo, L. A. (2025). El bullying y su influencia en la deserción escolar. *Revista InveCom*, 5(1), e501045. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11215164>
- Sapouna, M., De Amicis, L., & Vezzali, L. (2022). Bullying victimization due to racial, ethnic, citizenship and/or religious status: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 8, 261–296. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00197-2>
- Secretaría de Educación de Villavicencio. (2022). Más de 4.000 migrantes venezolanos son atendidos por el sistema educativo de Villavicencio. Alcaldía de Villavicencio. <https://villavicencio.gov.co/mas-de-4-000-migrantes-venezolanos-son-atendidos-por-el-sistema-educativo-de-villavicencio/>

- Silva, J. M. G., Borré, J. R., Montero, S. R. A., & Mendoza, X. F. B. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales.*, 26(2). <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32443>
- Silverio, D. R. M. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Solar-Armas, M. A., Gutiérrez-Crespo, H., & Ruiz-Arias, R. A. (2019). Factores asociados a la presencia de bullying en estudiantes de educación secundaria de un colegio estatal en el distrito El Porvenir, Perú. *Revista Internacional de Salud Materno Fetal*, 4(1), 10-21. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/18468>
- Soto, G. M. (2023). influencia del clima escolar en el aprendizaje. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Stevens, G., Boer, M., Titzmann, P., Cosma, A., & Walsh, S. (2020). Immigration status and bullying victimization: Associations across national and school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101075. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101075>
- Taat, M. S., Talip, R., & Mosin, M. (2021). The influence of curriculum and school climate on the academic attitude of tahfiz students in Malaysia. *International Journal Of Evaluation And Research In Education (IJERE)*, 10(3), 807. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21275>
- Thornberg, R., Baraldsnes, D., & Saeverot, H. (2018). Editorial: In search of a pedagogical perspective on school bullying. *Nordic Journal of Educational Research*, 32(4), 289-301. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-01>
- Torres-Franco, M. (2021). Migración en Colombia: *Arkitekturax Visión FUA*, 3(3), 1-26. <https://doi.org/10.29097/26191709.303>
- Tovar-Flórez, M. Á., Vanegas-Niño, L. K., & Sanvicén-Torné, P. (2022). Política migratoria colombiana 2010-2020: barreras emergentes y retos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.pmcB>
- Triviño-Cervera, L. N., Rodríguez Rincón, P. A., & Reyes Roncancio, J. D. (2022). *Sexualidad y género en adolescentes. Bio-grafía*, 15(28), 149-165. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.15.num28-15847>
- Tyrberg, M. (2023). The impact of discrimination and support on immigrant trust and belonging. *European Political Science Review*, 16(1), 18-34. <https://doi.org/10.1017/s1755773923000139>
- Unesco. (2023). Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384395>
- Unesco. (2019). Marco de acción Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Unesco. (2020). Inclusión y educación: todos y todas sin excepción – Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_spa
- Unicef. (2023). Convención sobre los Derechos del Niño: 34 años de compromiso. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- United Nations High Commissioner for Refugees.(UNCR). (s.f). Colombia situation. Global Focus. UNCR. <https://data.unhcr.org/en/country/col>
- Universidad del Rosario. (2024). *Escuelas colombianas a renovarse para recibir a niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos*. <https://urosario.edu.co/sites/default/files/2024-07/escuelas-colombianas-a-renovarse-para-recibir-a-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes-venezolanas.pdf>
- Universidad del Rosario. (2024). *Exclusión y acoso: Niños migrantes venezolanos en Colombia*. Nova et Vetera. <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/sociedad/exclusion-acoso-ninos-migrantes-venezolanos-colombia>
- Urra Canales, M., & Reyes Torres, F. (2020). Bullying, acoso escolar. Definición, prevalencia y propuestas de actuación. *Episteme. Revista De Estudios Socioterritoriales*, 11(2), 107-128. <https://doi.org/10.15332/27113833.6116>Revistas Universidad Santo Tomás
- Valdez, S. M. C., Del Villar, Ó. A. E., & Moreno, L. R. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y la educación. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 2(2), 167-178. <https://doi.org/10.62364/4fx57130>
- Valero Albañil, O. M. (2025). La convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad cultural en niñas, niños y familias migrantes y no migrantes del grado transición del Colegio Gerardo Paredes. [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/100275>
- Van Verseveld, M. D. A., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology In The Schools*, 56 (9), 1522-1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>
- Vanderlei, M. J. G., Amorim, A. C. X., Corrêa, A., De Araújo Moraes, A. C. C., Da Silva, A. C. G., Borges, A. L. J., Marques, E. R. E. B., Da Silva, M. G., Silva, P. C. A., & Santos, S. M. A. V. (2025). Educação socioemocional e o clima escolar: estratégias de acolhimento e pertencimento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 17(4), e8137. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-135>
- Viego, V. y Hamodi, C. (2023). Medición del clima escolar en establecimientos educativos. En M. M. Formichella y N. Kruger (Eds.), *Equidad educativa: segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca* (pp. 139-156). Ediuns. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/66547/Viego%20y%20Hamodi.%202023>

- .%20Medici%C3%B3n%20del%20clima%20escolar%20en%20establecimientos%20educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villacís-Copo, M., Saltos, L., Ponce-Sánchez, S., Naranjo-Robalino, P., & García, M. (2024). Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar. *Revista Científica*, 9(32), 41-55. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-29872024000200041&script=sci_arttext SciELO+9SciELO+9SciELO+9
- Villalobos Antúnez, J. V., Severino González, P., Caldera Ynfante, J. E., & Ramírez-Molina, R. Y. (2023). Epistemología, complejidad y sistema: una mirada a la incertidumbre en contextos tecnológicos. *Revista científica sapes universitas*, 6(2), 145-160. <https://doi.org/10.53485/rsu.v6i2.346>
- Virós-Martín, C., Mònika, J. M., Montaña-Blasco, M., Eva, B. P., Empain, J., Establés, M., Freire, A., Gómez-Puertas, L., Olga, J. O., Lopera-Mármol, M., Martin-Vicario, L., Mohammadi, L., Segundo, M. M., Ricard, P. G., Sánchez-Reina, J. R., Sanz-Marcos, P., & Solé-Blanch, J. (2024). Adolescencia y salud mental: de la representación mediática a la prevención del estigma en las aulas. *Quaderns del CAC*. 51. 5-17. <https://doi.org/10.60940/qcac51id431937>
- Von Bogdandy, A., Morales Antoniazzi, M., Ibañez Rivas, J. M., Mantilla Falcón, J., Sijniensky, R. I., Corzo Sosa, E., Barraco, M., Botero Navarro, Á., Serrano Guzmán, S., Flores Pantoja, R. Á., López Guerra, L., Garza Garza, I., Parada, B., Delgadillo, A. L., & Vélez Llor, J. T. (2023). Derechos humanos de las personas migrantes: una mirada desde el ius commune. *Corte Interamericana de Derechos Humanos*. <https://bibliotecacorteidh.winkel.la/derechos-humanos-de-las-personas-migrantes-una-mirada-desde-el-ius-commune>
- Wagner, J., Szelei, N., Eloff, I., & Acquah, E. (2024). Together or separate? Tracing classroom pedagogies of (un)belonging for newcomer migrant pupils in two Austrian schools. *Frontiers In Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1301415>
- Wang, H., Wang, Y., Wang, G., Wilson, A., Jin, T., Zhu, L., Yu, R., Yin, W., Song, H., Li, S., Jia, Q., Zhang, X., & Yang, Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: A large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health*, 21, 2249. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12367-3>
- Will, G., Horr, A., Becker, R., & Homuth, C. (2025). Do Refugee Students Feel Well at School? An Analysis of the Influence of Individual, Social, and Structural Factors. *Education Sciences*, 15(6), 702. <https://doi.org/10.3390/educsci15060702>
- Yusuf, J., & Adegbero, F. O. (2024). *Effectiveness of Cognitive Restructuring Therapy on Bullying Behaviour among Secondary School Students in Kwara State*. *Pedagogia Jurnal Ilmu Pendidikan*, 22(2), 113-122. <https://doi.org/10.17509/pdgia.v22i2.73889>
- Zaborskis, A., Ilionsky, G., Tesler, R., & Heinz, A. (2018b). The association between cyberbullying, school bullying, and suicidality among adolescents. *Crisis: The Journal of Crisis*

Intervention and Suicide Prevention, 42(4), 241–248. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000536>

Zamora-Avilés, E. A. (2021). Los fundamentos ontológicos del cambio paradigmático de políticas públicas y sus implicaciones teóricas. *Estudios Políticos*, (60), 225–249. <https://www.redalyc.org/journal/164/16468101010/movil/>

Zaragoza Alvarado, G. A. (2025). Aspectos penales relacionados con el ciberbullying en estudiantes de Educación Media Superior. *Revista InveCom*, 5(2), e052073. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13851620>