

Perfil Ejecutivo y Experiencia Subjetiva de un Estudiante Víctima de Bullying (Bullied)

Aldiaris Díaz Álvarez
Angélica María Quintero Yépez

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Facultad De Humanidades y Educación
Programa de Psicología
Sincelejo
2021

Perfil Ejecutivo y Experiencia Subjetiva de un Estudiante Víctima de Bullying (Bullied)

Aldiaris Díaz Álvarez
Angélica María Quintero Yépez

Trabajo de Pregrado presentado como requisito para optar al título de Psicólogo

Tutoras

Katy Estela Arroyo Alvis
Magister en Neuropsicología
Doctorado en Neurociencias Cognitivas Aplicadas

Kelly Romero Acosta
Magíster en Psicología Clínica y de la Salud
Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud
Postdoctorado en investigación cualitativa

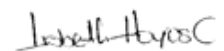
Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
Facultad de Humanidades y Educación
Programa de Psicología
Sincelejo
2021

Nota de Aceptación

4.83 (96.7) y Considerada Cum laude



Director



Evaluador 1



Evaluador 2

Sincelejo, Sucre, 01 de marzo de 2021

Agradecimientos

Agradecemos principalmente a Dios por darnos la fortaleza y sabiduría necesaria en este arduo proceso, así como el entendimiento para culminar nuestros estudios.

A nuestros padres quienes siempre nos brindaron apoyo y mantuvieron su confianza en nosotras y en nuestro crecimiento profesional y personal.

A nuestras asesoras, Katy Estela Arroyo Alvis y Kelly Romero Acosta por su dedicación, tiempo, orientación y conocimientos compartidos. Por mantener su confianza en nuestras habilidades y competencias.

A los docentes quienes nos formaron como profesionales y estuvieron dispuestos a colaborar con los procesos de la investigación.

Al participante de esta investigación por brindarnos su tiempo, compartir su experiencia y confiar en nuestra ética profesional y los fines de esta investigación.

Agradecidas con la Corporación Universitaria del Caribe CECAR por su formación académica y recursos para la investigación.

Tabla de Contenido

Resumen.....	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Título	14
1.1. Presentación y Formulación del Problema	14
1.1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Justificación	17
1.3. Objetivos.....	19
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
2. Marco de referencia.....	20
2.1. Antecedentes.....	20
2.1.1. Internacionales	20
2.1.2. Nacionales	22
2.2. Marco conceptual	23
2.2.1. Función Ejecutiva.....	23
2.2.2. Bullying.....	26
2.2.3. Experiencia Subjetiva.....	30
2.3. Marco teórico.....	31
2.3.1. Victimogénesis:.....	31
2.3.2. Análisis funcional de la conducta.....	33

2.3.3.	Modelo de la Competencia Emocional propuesto por Carolyn Saarni (1999) ...	33
2.3.4.	Modelo del Procesamiento de la Información Social de Dodge y Newman (año)	34
2.3.5.	Teoría de la mente – ToM.....	34
2.3.6.	Teoría del filtro dinámico.....	35
2.3.7.	Teoría de la complejidad cognitiva y control.....	36
2.3.8.	Sistema Atencional Supervisor	36
2.3.9.	Modelo de los ejes diferenciales en el control ejecutivo.....	37
2.3.10.	Hipótesis de la representación jerárquica de los lóbulos frontales	38
3.	Marco metodológico	39
3.1.	Enfoque.....	39
3.2.	Alcance o tipo investigación.....	40
3.3.	Diseño y Corte	40
3.4.	Procedimiento.....	41
3.5.	Instrumentos de recolección de información.....	41
3.6.	Análisis	44
4.	Resultados	45
4.1.	Perspectivas de expertos y experiencia subjetiva de un estudiante universitario víctima de Bullying	45
4.1.1.	Dimensión cognitiva	45
4.1.2.	Dimensión emocional.....	50
4.1.3.	Dimensión Conductual	53
4.1.4.	Dimensión Social	54

4.1.5.	Tipos de agresiones vividas.....	56
4.2.	Funciones ejecutivas.....	58
4.2.1.	Test de Stroop.....	58
4.2.2.	Trail making test.....	58
4.2.3.	Test de asociación controlada de palabras (FAS)	59
4.2.4.	Inecco - frontal Screening (IFS).....	59
4.2.5.	Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin	61
5.	Discusión.....	63
6.	Conclusión.....	68
7.	Referencias Bibliográficas	70

Lista de Tablas

Tabla 1. Dimensión Cognitiva de víctima de Bullying.....	45
Tabla 2. Dimensión Emocional de víctima de Bullying	50
Tabla 3. Dimensión Conductual de víctima de Bullying	53
Tabla 4. Dimensión Social de víctima de Bullying.....	54
Tabla 5. Tipos de agresiones vividas por la víctima de Bullying	56
Tabla 6. Resultados del test de Stroop	58
Tabla 7. Resultados del trail making test.	58
Tabla 8. Resultados del test de asociación controlada de palabras (FAS).....	59
Tabla 9. Resultados de la prueba Inecco - frontal Screening	59
Tabla 10. Resultados Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin	61

Lista de Figuras

Figura 1. Proceso de Investigación Multimétodo Concurrente (Teddlie y Tashakkori, 2009). .. 41

Resumen

Introducción: El presente estudio titulado “Perfil ejecutivo y experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying” se centró en una evaluación del funcionamiento ejecutivo y un análisis de la experiencia subjetiva de un estudiante universitario en situación de victimización frente al fenómeno del bullying, el cual, ha sido un tema de gran interés y foco para la psicología, pues es altamente visible la forma en que este fenómeno afecta la vida de los sujetos que son víctimas, ya que, atenta su integridad y desarrollo óptimo, psicológico, biológico y social.

Objetivos: Esta investigación se trazó como objetivo describir el funcionamiento ejecutivo y la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying de la Corporación universitaria del Caribe CECAR de la Ciudad de Sincelejo-Sucre.

Saporte teórico: El presente estudio se basa en teorías propias del funcionamiento ejecutivo tales como la teoría de la complejidad cognitiva y control, teoría del sistema atencional supervisor, el modelo de los ejes diferenciales en el control ejecutivo y la hipótesis de la representación jerárquica de los lóbulos frontales. Asimismo, se parte de teorías relacionadas con las categorías sobre la experiencia subjetiva, como teoría de la mente (ToM) y teorías cognitivas.

Método: Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque multimétodo empleando técnicas propias del enfoque cualitativo y cuantitativo, de tipo descriptivo y fenomenológico porque detalla el funcionamiento ejecutivo y analiza la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying. Es un estudio de corte transversal con diseño estudio de caso único.

Resultados: se halló que la víctima de bullying presenta poca estimulación en procesos de abstracción, y leve dificultad para apartarse de los significados literales de una oración. Asimismo, se encontró poca estimulación en la cognición social, presentando dificultad para reconocer las emociones y sentimientos de otras personas en situaciones sociales. En cuanto a la experiencia subjetiva, la víctima manifiesta haber presentado afectaciones emocionales y distorsión del autoconcepto, tomando como estrategia de afrontamiento la violencia verbal.

Palabras clave: experiencia subjetiva, función ejecutiva, bullying, emoción, cognición.

Abstract

Introduction: The present study entitled "Executive profile and subjective experience of a student victim of bullying" focused on an evaluation of executive functioning and an analysis of the subjective experience of a university student in a situation of victimization in the face of the phenomenon of bullying, which, It has been a subject of great interest and focus for psychology, since the way in which this phenomenon affects the lives of the subjects who are victims is highly visible, since it affects their integrity and optimal psychological, biological and social development.

Objectives: The objective of this research was to describe the executive functioning and subjective experience of a student victim of bullying from the Caribbean University Corporation CECAR of the City of Sincelejo-Sucre.

Theoretical support: The present study is based on theories of executive functioning such as the theory of cognitive complexity and control, theory of the supervisory attention system, the model of differential axes in executive control and the hypothesis of the hierarchical representation of frontal lobes. Likewise, it starts from theories related to categories on subjective experience, such as theory of mind (ToM) and cognitive theories.

Method: This research was developed under the multi-method approach using techniques of the qualitative and quantitative approach, descriptive and phenomenological because it details executive functioning and analyzes the subjective experience of a student who is a victim of bullying. It is a cross-sectional study with a single case study design.

Results: it was found that the bullying victim presents little stimulation in processes of abstraction, and slight difficulty in departing from the literal meanings of a sentence. Likewise, little stimulation was found in social cognition, presenting difficulty in recognizing the emotions and feelings of other people in social situations. Regarding the subjective experience, the victim manifests having presented emotional affectations and distortion of self-concept, taking verbal violence as a coping strategy.

Keywords: subjective experience, executive function, bullying, emotion, cognition.

Introducción

En el mundo actual, el bullying o acoso escolar ha sido un tema de gran interés y foco para la psicología, pues es visible la forma en que este fenómeno afecta diferentes esferas de la vida de los sujetos que son víctimas. El bullying, como lo describe Lowenstein (1977); Olweus (1998), hace alusión a las relaciones disfuncionales que se dan entre actores de un entorno social, escolar o familiar, en donde unos son víctimas y otros, hacen las veces de victimarios, ejerciendo presión y agresión física o psicológica hacia las víctimas, produciendo en ellas afectaciones como las que señalan Ayenibiowo y Akinbode (2011), las cuales se basan en aislamiento, exclusión, daño físico y humillación psicológica (pp. 127-141).

De esta manera, es notorio como este fenómeno se ha convertido en la principal problemática de las escuelas, por lo que docentes, directivos, profesionales de la psicología y trabajo social, antropólogos, sociólogos, así como entes gubernamentales han posado su mirada en la comprensión de este fenómeno, sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Algunos de estos estudios son los realizados por Acevedo y Cuellar (2020) desde el trabajo social, el realizado por Delgadillo y Argüello (2013), desde una visión antropológica de la interacción social en el marco del fenómeno del bullying y otros estudios relacionados con este fenómeno.

Sin embargo, se han centrado en el estudio del victimario o agresor y las fuentes de las que proviene su conducta violenta tal como lo indica Delgado (2010), quien se ha centrado en una aproximación a la realidad subjetiva de quien ejerce bullying a partir de la perspectiva psicológica y el seno donde se ha desarrollado o configurado su conducta, como el modelo familiar, educativo y social, de modo que, la realidad psicológica que parte de significados y vivencias del sujeto influye de forma directa en los valores y percepciones sobre sí mismo, los demás y por ende, en su dimensión psicológica.

En efecto, se ha comprobado que, gran parte de los estudios centrados en el fenómeno bullying se han dirigido a comprender la conducta, emoción y cognición de los sujetos agresores, pero, pocos se han centrado en las víctimas; de quienes solo se conocen repercusiones de tipo emocional

y conductual, como retraimiento, disminución del autoestima, bajo desempeño académico, alteraciones alimenticias, ansiedad, entre otras (Elliot, 2008). Es por ello que, así como se ha reconocido la importancia de la realidad psicológica de los victimarios, resulta relevante conocer la experiencia subjetiva de quienes son víctimas de bullying, debido a que, la interpretación y significados que los sujetos atribuyen a sus vivencias influyen de forma directa en su accionar, cognición, emoción y por ende en su realidad.

Asimismo, este estudio se enfatizó en las víctimas de bullying, debido a que, tal como indica Highland (2016), la víctima sufre un maltrato que produce cambios notorios que afectan su integridad y desarrollo óptimo (psicológico, biológico y social), por lo que es importante tener en cuenta las alteraciones que se producen y la relación que existe entre la víctima, la ansiedad y la manera en que esta puede inferir en algunos procesos cognitivos. Sin embargo; pese a lo informado anteriormente, hay pocos estudios que señalan la forma en que se ven afectadas las funciones ejecutivas de las víctimas de bullying, por lo que se hará hincapié en el funcionamiento ejecutivo en general del participante.

Para ello, la presente investigación se realizó bajo el diseño multimétodo implementando técnicas del enfoque cualitativo para el análisis de la experiencia subjetiva con la victimización del bullying del sujeto estudiado en base al método fenomenológico - hermenéutico. A su vez, se implementaron técnicas cuantitativas (baterías neuropsicológicas) con las cuales se realizó una descripción de las funciones ejecutivas del sujeto. Posteriormente, se triangularon los resultados de estos dos enfoques mostrando resultados significativos para la comprensión del fenómeno Bullying desde la víctima.

1. Título

Perfil ejecutivo y experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying de CECAR.

1.1. Presentación y Formulación del Problema

1.1.1. Planteamiento del problema

El bullying presupone un fenómeno social que se presenta en la población infanto-juvenil y resulta ser una problemática por cuanto en él se incluyen manifestaciones intencionadas de agresión, insultos o expresiones de violencia como: intimidación, imposición y manipulación; que repercuten de manera negativa a nivel físico y/o psicológico sobre los afectados. Lo cual, en el caso del ámbito escolar, supone una realidad que se presenta de manera reiterada, logrando interferir con el proceso académico, la sana convivencia, la pertinencia grupal, por lo que es una de las principales causales de deserción escolar (Báez y Arenas, 2019).

Sin embargo, lo más notorio del fenómeno del bullying es su incidencia, pues según Chaux (2003), los estudios muestran que uno de cada cinco niños en Colombia es víctima de bullying y que las cifras se ven alteradas y elevadas en las regiones donde el conflicto armado es más fuerte, del mismo modo, el investigador recalca que el rol de los padres es relevante, debido a que el desapego, la ausencia de normas o límites y el maltrato hacia sus hijos, predisponen a la conducta agresiva en los niños.

Así mismo, de acuerdo a una publicación de HSB Noticias (2018), con base a los análisis de la ONG Bullying Sin Fronteras en su Primer Estudio Internacional de Acoso Escolar, tan solo en 18 países de América incluyendo Colombia, este flagelo afecta a 7 de cada 10 niños. La realidad del país demuestra que, supera la cifra promedio de 4% de los países de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), con un 7,6% (o 7,6 puntos en una escala del 1 al 12) de estudiantes que han reportado ser víctimas de acoso (Alfonso, 2017). De esta manera, la nación se encuentra entre las más violentadas por bullying y esto supone una problemática a la que hace falta hacer frente, en especial cuando existe un total de 2.981 casos graves reportados en el

país entre el 1 de octubre de 2017 y el mismo del 2018 (Caracol Radio, 2019). Además, es pertinente recalcar que en este estudio únicamente se tuvieron en cuenta los datos de las capitales de los departamentos, y fue así como la Ciudad de Sincelejo del departamento de Sucre reportó 39 de estos casos, muy por encima de Arauca, el cual presentó un total de 19 eventos de este tipo (Miglino, 2019). Teniendo en cuenta algunos hallazgos, se comprobó que algunos alumnos que habían sido víctimas de bullying entre los 13 y 15 años de edad, a los 24 años se localizaron con alta probabilidad de estar en actividades delictivas y antisociales (Contreras, 2003).

En esta misma línea de ideas, resulta relevante añadir que las estadísticas anteriores pudieran ser indicativos de la condición en la que se encuentra la región en cuanto a la problemática en cuestión, pues, es cierto que en dichos registros se obvian aquellos casos particulares en los cuales las víctimas se privan de establecer una denuncia formal, ya sea por miedo a posteriores repercusiones, vergüenza o debido a factores socioculturales que han naturalizado y/o aceptado esta práctica en la sociedad; de manera tal que se debe esperar un valor sustancialmente mayor, al emitido en las indagaciones.

Es decir que, en consonancia con lo anterior, se evidencia que el bullying ha seguido con un patrón permanente, manteniendo sus cifras regulares. Los afectados por lo general menores de edad, pudieran tener dificultades para protegerse a sí mismos y se desconocen las consecuencias superficiales de este acoso, en muchos casos limitándose a afectaciones emocionales e ignorando por ejemplo las generadas a nivel físico, psicológico y social, tales como el mayor riesgo de enfermedades físicas o el incremento en los niveles de cortisol y proteína C reactiva.

Tal y como expresan Wolke y Lereya (2015), las consecuencias del bullying pueden variar según la edad, entre las edades de 6 a 17 años, el bullying puede acarrear consecuencias en el ámbito de la salud tales como: Experiencias suicidas, ideación y comportamiento suicida y autolesivo, síntomas del Trastorno Límite de la Personalidad, depresión, trastornos de ansiedad (como fobia social), problemas del sueño (terrores nocturnos o pesadillas), problemas psicosomáticos (dolor de cabeza, de estómago, de espalda, cansancio y mareos) y re-victimización;

entre las edades de 18 a 50, en el ámbito de la salud, se puede presentar mala salud general, fumar en exceso, conductas suicidas y elevados niveles en CRP, en el ámbito social, pueden presentar relaciones pobres con parientes, problemas para entablar conversaciones y hacer amigos, y problemas al tener cónyuge; en cuanto a las riquezas, pueden presentar una pobre gestión de las finanzas, menores ingresos, problemas para mantener un trabajo estable y calificaciones académicas bajas.

No obstante, cabe recalcar que tales consecuencias del acoso pueden no manifestarse inmediatamente, sino más adelante, hasta cuatro décadas después de acontecido el acto de intimidación, sin importar si este abuso ocurrió hace mucho tiempo en la infancia o hace poco, sus consecuencias varían, dependiendo del grado de afectación, la frecuencia del fenómeno y la experiencia subjetiva que la víctima tiene sobre él (Walton, 2014). Al respecto, Horna (2012), encontró que las víctimas poseen percepciones alrededor de sus relaciones interpersonales, específicamente en el enfado, la resignación, la justificación y el consuelo, en donde la resignación era el elemento principal de la esfera cognitiva. De este modo, es evidente que la experiencia subjetiva de la víctima de bullying juega un papel preponderante en el desarrollo, mantenimiento de este fenómeno y, por ende, para su comprensión.

Ahora bien, se conoce también que tras el bullying existen afectaciones a nivel del desarrollo cerebral de las víctimas, específicamente en las conexiones cerebrales y redes neuronales, así como sus funciones y cuyo resultado final son dificultades en las interacciones sociales (Moncada, Medina, Irías y López, 2020). Lo cual significa que, circunstancias adversas en edades tempranas, son capaces de generar consecuencias en el desarrollo neuroconductual, así como un decrecimiento considerable en las competencias propias del funcionamiento cognitivo y ejecutivo, en la corteza prefrontal (Hostinar, Stellern, Schaefer, Carlson, y Gunnar, 2012).

Con lo anterior, se concibe como esencial responder el siguiente interrogante:

¿Cuál es el perfil ejecutivo y la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying?

1.2. Justificación

El bullying se ha convertido en la actualidad en una problemática que no ha conseguido aún controlarse en el país en vista a los casos graves que al año se reportan, los cuales superan el promedio de la OCDE (Alfonso, 2017). Muy a pesar de la Política Pública contra la intimidación escolar o Ley 1620 de 2013 y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, promulgada por el Ministerio de Educación Nacional, la realidad es poco optimista (Salcedo, 2018).

Por ello, se considera pertinente profundizar su estudio, haciendo énfasis en el componente neuropsicológico de las víctimas, las cuales pueden llegar a sufrir impactos en su salud mental, física y psicológica, que tienden a perdurar, más allá del final de la adolescencia, y que en el peor de los casos puede concluir en heridas de gravedad o en actos suicidas que logran perpetuarse (Wolke y Lereya, 2015).

De este modo, este estudio resulta pertinente, en la medida que pretende determinar si la victimización por bullying se encuentra vinculada quizás a un bajo funcionamiento ejecutivo de estos adolescentes. De igual manera, ahondar en la subjetividad de la víctima frente a este fenómeno representa un asunto de gran relevancia en la medida en que permitirá obtener una visión de las percepciones y emociones suscitadas frente al mismo, así como una interpretación, impresión individual y recolección de datos hechas y recogidas del sujeto, la cual ayudará a aclarar de forma puntual las teorías y conocimientos expuestos por investigadores y analizar y darle sentido de manera particular a la realidad subjetiva propia del analizado. Puesto que, si es sabido que el marco normativo o las rutas de atención no están cobijando a la población foco, entonces, lo más concerniente sería contribuir desde la rama de la psicología en la explicación de los procesos biopsicosociales que tienen lugar en la interacción escolar, precisamente porque los efectos por acoso escolar se subestiman como asuntos menores, su práctica está naturalizada y se subestiman las repercusiones que tiene en la víctima (Salcedo, 2018).

Por otro lado, tal investigación resulta conveniente, a razón de que se profundizará información desde una línea neuropsicológica, del funcionamiento ejecutivo en la víctima de Bullying. En todo caso, el estudiar esta variable, añadiría además un nuevo foco en cuanto a este fenómeno, dado que, un número significativo de investigaciones de carácter interpretativo han puesto su mirada en la descripción del funcionamiento ejecutivo del victimario a la hora de explicar su actuar, pero muy pocas se han centrado en la víctima y en su experiencia subjetiva para esclarecer las causas de sus reacciones comportamentales, respuestas emocionales y cognitivas.

En contexto, se evidenciaría soporte científico desde las ciencias, porque se busca caracterizar desde el funcionamiento cognitivo, un proceso de orden superior como es la función ejecutiva, sumado a esta la descripción de la subjetividad de la víctima frente al fenómeno, lo que brindaría mayor información de los elementos que causan este flagelo, así como las repercusiones del mismo sobre las percepciones, emociones y conductas.

Por tanto, en vista de reducir la incidencia de este fenómeno, resulta importante determinar los procesos que tienen lugar en las víctimas y que resultan ser factores predisponentes para la victimización por bullying. En este punto, es necesario retomar las conclusiones de estudios anteriores en el campo de la psicología y más especialmente en el campo de las neurociencias, en los que se demostró la importancia de las habilidades de la función ejecutiva frente a las situaciones de adversidad; no sólo a la hora de planificar y dar solución a diferentes problemas, sino más bien por su papel crucial en el control inhibitorio, al regular el estrés, las emociones y la conducta; además de la flexibilidad mental y procesamiento cognitivo (Hostinar et al., 2012). Todo ello indica, por consiguiente, que la función ejecutiva proporciona aptitudes resilientes ante desventuras e infortunios; igualmente, ésta es un predictor de la competencia social, como también académica (Hostinar et al., 2012).

De manera que se considera oportuno estudiar y caracterizar de forma clínica a las víctimas y así, comprobar si efectivamente tal como lo señala Andrade, Brodeur, Waschbusch, Stewart y McGee (2009), se encuentran fallas en las conexiones y redes neuronales, en los circuitos

orbitofrontal, dorsolateral y ventromedial que expliquen su actuar emocional y conductual evitativo, aislado y ensimismado, o, si bien los elementos subjetivos propios de la víctima frente a este fenómeno le conducen a la adopción de un papel de sumisión, indefensión y a tener una baja capacidad de reacción ante el acoso escolar.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir el funcionamiento ejecutivo y la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying de la Corporación universitaria del Caribe CECAR de la Ciudad de Sincelejo-Sucre.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el funcionamiento ejecutivo de un estudiante víctima de bullying de la Corporación universitaria del Caribe CECAR de la Ciudad de Sincelejo-Sucre.
- Analizar la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying de la Corporación universitaria del Caribe CECAR de la Ciudad de Sincelejo-Sucre frente al fenómeno.
- Detallar mediante la triangulación metodológica las funciones ejecutivas y la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying de la Corporación universitaria del Caribe CECAR de la Ciudad de Sincelejo-Sucre.

2. Marco de referencia

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

El bullying es actualmente uno de los fenómenos que se ha extendido alrededor del mundo y que ha requerido mayor atención tanto en las instituciones de educación básica y superior, así como fuera de ellas, es por eso que las investigaciones en torno a este fenómeno han aumentado ya que existen diversas manifestaciones del bullying y en ellas operan factores de tipo social, psicológico, conductual y otros. Uno de estos factores es el estudiado por Camodeca y Goossens (2005), quienes encontraron que existen dos tipos de agresión en el bullying, la agresión reactiva, la cual se pronunciaba en agresores y víctimas, y la agresión proactiva que era solo común en los agresores. Así mismo, en este estudio encontraron que tanto los agresores como las víctimas obtuvieron resultados altos en la interpretación hostil, represalias, ira y facilidad de agresión, por lo que, aunque los resultados parecen semejantes, suelen diferenciarse en el tipo de motivación que cada población utiliza, así como la conducta y secuela de los actos que conlleva dicha motivación (Camodeca y Goossens, 2005).

En esta misma línea de ideas, Menesini y Camodeca (2008), analizaron la forma en que las víctimas, agresores y chicos prosociales veían las agresiones hechas a víctimas desde situaciones hipotéticas, encontrando que los chicos prosociales, veían la intencionalidad por parte del agresor en las situaciones hipotéticas expuestas y afirmaron que estas situaciones provocan culpa y vergüenza. En relación a los agresores, estos en situaciones hostiles, mostraban falta de empatía hacia la víctima, irresponsabilidad y ausencia de sensibilidad, y, por último, las víctimas en circunstancias agresivas, manifestaron vergüenza y ansiedad social (Menesini y Camodeca, 2008).

Ahora bien, en otro estudio del bullying relacionado las alteraciones cerebrales y el maltrato iniciado en la infancia, los resultados arrojados evidenciaron afectaciones en los procesos atencionales, de memoria y de aprendizaje, de manera que el sujeto responde con hostilidad ante

un ambiente abusivo, asimismo, dichas alteraciones están mediadas por variables cambiantes como tipo de maltrato y sexo, variables que darán origen a adultos agresivos y mayor violencia (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011).

En este sentido, existen estudios enfatizados en algunos tipos de agresiones vividas en el Bullying, como el realizado por Núñez, Contreras, Montecinos y Torres (2013), quienes registraron resultados en cuanto al bullying homofóbico, el cual es considerado un tipo de violencia en donde se emplea la crueldad y el aislamiento, llegándose a la condición de tratar al otro como objeto degradado y llevándoles a experimentar sensación de abandono y desesperanza.

En cuanto a estas repercusiones emocionales, también Sánchez, Ortega y Menesini, (2012), estudiaron las diferentes habilidades emocionales en víctimas y agresores de bullying, entre estas la atribución emocional, la dimensión moral de la experiencia emocional y el afrontamiento emocional, en sus resultados encontraron que los agresores presentaban dificultades en las tareas socio-morales, caracterizándose por ser fríos, orgullosos, indiferentes al problema ajeno y presentando problemas al momento de adoptar ideas que no sean las propias, mientras que las víctimas presentan dificultades dirigidas a la regulación emocional y el afrontamiento, aunque podían utilizar estrategias eficaces, fallaban en el control, planificación, experiencia y duración de la victimización.

Del mismo modo, en otro estudio asociado a funciones ejecutivas y cognición social, hallaron que las personas víctimas de Bullying tienden mayormente a presentar problemas en planificación y Teoría de la mente (cognición social y reconocimiento de las emociones), por lo que las diferencias entre cognición social y función ejecutiva están asociadas al lóbulo prefrontal y la maduración que este posea (Rivera, 2018). En este sentido, se ha encontrado en otros estudios que la experiencia que tiene la víctima afecta la reactivación fisiológica y el reconocimiento de los estímulos sociales, por lo que no se da una respuesta adecuada al exponer el sujeto en situaciones de estrés social (Iffland, Wiggert, Neuner y Blechert, 2018).

Ahora bien, además de los diversos estudios sobre las manifestaciones, causas, consecuencias en el fenómeno del bullying, existen otros que demuestran la complejidad de este fenómeno que continua afectando la sociedad y el desarrollo de los implicados, tal como lo encontró Horna (2012), quien en su estudio cualitativo halló que el 23% de la población afirmaba haber sufrido acoso escolar, pero solo el 10% de esta registraba su condición, asimismo, este estudio encontró registros donde aquellos que reconocieron ser víctimas tenían percepciones diferentes acerca de sus relaciones interpersonales, las cuales iban enfocadas a la resistencia, enfado, resignación, justificación y consuelo, teniendo mayor porcentaje la resignación (38,9%) considerada como elaboración cognitiva primordial.

2.1.2. Nacionales

A nivel nacional se encontraron estudios relacionados con el acoso escolar, respectivamente enfatizados en los actores de este fenómeno, como el estudio de Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel (2005), quienes hallaron que factores como la impulsividad y la soledad son los de mayor incidencia en el fenómeno a nivel escolar. Asimismo, es importante manifestar que las víctimas cuentan con un grado más alto de reconocimiento en cuanto a las causas y consecuencias del bullying, mientras que los agresores evaden tareas y responden de manera instintiva e impulsivamente (Gómez, 2015). En esta misma línea de ideas, Trujillo & Romero-Acosta (2016), señalan que los grupos con una prosocialidad alta poseen menos agresividad y victimización, también identificaron que los grupos estudiados clasificaron en perfiles mixtos, por los que los estudiantes que se habían encontrado como víctimas también se desempeñaron como agresores.

En relación a las funciones ejecutivas Linero-Racines (2019), evidenció que las bases neuropsicológicas influyen en el desempeño de los estudiantes y en el hecho de que las víctimas no impidan las situaciones de maltrato escolar. De este modo, concluyeron que factores neurocognitivos y conductuales influyen en la cognición social, la capacidad para interpretar emociones y teorizar (Linero-Racines, 2019). Asimismo, en este estudio se encontró que los

jóvenes en situaciones de bullying son afectados en diferentes procesos como son los formativos, emocionales, neuropsicológicos y conductuales (Linero-Racines, 2019).

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Función Ejecutiva

Es un conjunto de operaciones cognoscitivas que incluyen la programación, fijación de metas, clasificación, iniciación, ejecución, vigilancia, cambios flexibles y confrontación de todas las funciones mentales (Pineda, 2000). Tales funciones sufren modificaciones especialmente en la infancia y alcanzan su desarrollo máximo alrededor de los 18 años, es así, como pueden encontrarse alteradas en determinadas enfermedades neuropsicológicas y neurológicas, que tienen afectaciones en sistemas complejos de los lóbulos frontales (Carnero, 2000). Esta corteza ejecutiva ocupa la tercera parte de la neocorteza, tomando el máximo desarrollo en circunstancias complejas, esto constituye el factor diferencial entre el ser humano y las demás especies, son el fundamento de diversos procesos importantes en el ser humano como los procesos cognitivos (Portellano, Martínez, y Zumárraga, 2005).

Además, se define también como un proceso que se da de manera no lineal en la infancia, en donde su desarrollo se muestra acelerado atravesando por diferentes etapas, de manera que se puede asociar a los diferentes cambios estructurales del sistema nervioso central y de la corteza prefrontal (Diamond, 2001). Las funciones ejecutivas ontogenéticamente son una de las funciones cognitivas que más demoran en desarrollarse por lo que se ocupan hasta la tercera década de vida para alcanzar la madurez, esto se debe al aumento de la mielina (aumento de sustancia blanca) pero se da la pérdida del material gris, que facilita la información entre las áreas del cerebro (Tsujimoto, 2008). Algunas de las funciones ejecutivas principales son las siguientes:

Planeación: Es la capacidad de manejar, asociar, secuenciar y desarrollar pasos de una tarea exigente para llegar a los objetivos y metas propuestas a corto, mediano o largo plazo (Tsukiura, Fujii, & Takahashi, 2001). La planeación requiere de flexibilidad mental, por lo que no solo se da

en una misma dirección, sino también en sentido inverso o indirecto, al combinarse estos dos pasos (directo o indirectos) se consigue llegar a la meta establecida (Luria, 1986). Este proceso se encuentra relacionado con la corteza prefrontal dorsolateral (Baker, Rogers, Owen, Frith, Dolan, Frackowiak, y Robbins, 1996).

Flexibilidad mental: Es la capacidad para generar cambios o nuevas estrategias en una acción con el fin de que su resultado sea más eficaz, quitando el esquema que se tenía, para que este no afecte la solución de problemas, teniendo en cuenta que todo es cambiante, por lo que la lógica inflexible no resulta (Robbins, 1998).

Memoria de trabajo u operativa: Es la capacidad de mantener de forma limitada información relevante por un corto periodo de tiempo, para realizar una acción, lograr metas a corto plazo o resolver problemas. Este sistema temporal se coordina desde dos sistemas esclavos: el bucle fonológico, el cual retiene toda la información que sea emitida verbalmente mediante la articulación repetida; y el segundo llamado el boceta visoespacial, el cual sólo retiene información que se encuentre en el espacio y que sea visual (Baddeley, 2003).

Control Inhibitorio: Es la capacidad para controlar la conducta, impulsos o las respuestas afectivas y cognitivas en el momento indicado. Hay dos tipos de inhibición: la inhibición en la atención, que se centra en la atención selectiva y los cambios que se pueden dar; y la inhibición de la acción, que se refiere a interrumpir la conducta y cambiar las secuencias de las respuestas por otra (Capilla, Romero, Maestú, Campo, Fernández, González-Marqués, et al., 2004). El control inhibitorio está relacionado estrechamente con la corteza orbitofrontal y asociado con el giro cingular anterior (Shimamura, 2000).

Cognición social: se refiere a la forma en la procesamos información sobre contextos sociales, entendiendo la forma como se comportan, piensan, sienten las demás personas entendiendo así sus conductas (Adolphs, 1999). Incluye diferentes procesos cognitivos y motivacionales que influyen en el contexto, los cuales requieren de un proceso mental que atañe al sujeto y que requiere del autoconocimiento para lograr sus intereses en un contexto social (Stuss, y Levine, 2000).

Metacognición: se refiere a la capacidad que se tiene sobre los propios procesos cognoscitivos, como estos se pueden controlar y supervisar. La metacognición también es ideada como dos tipos de niveles: el nivel de objeto y el meta nivel, este último se encarga de evaluar el flujo de información para que así el objeto de nivel pueda controlar el proceso de cognición (Shimamura, 2000).

Monitoreo: se refiere a la experiencia, capacidad de observación y conocimiento que se tiene sobre los propios procesos cognoscitivos relacionados con el fin o los resultados que se esperan (Flores y Ostrosky-Solís, 2012).

Mentalización: es la capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales y sociales, teniendo en cuenta el pensamiento que puede tener otra persona y como esta podría alarmarse ante un evento (Shallice, 2001).

2.2.1.1. Neuroanatomía de los lóbulos frontales

La función ejecutiva se encuentra ubicada en el cerebro, específicamente en el lóbulo frontal (corteza prefrontal). La corteza prefrontal es una de las cortezas más relevantes, compone aproximadamente el 30% de la corteza humana, es aquella que recibe toda la información resultante de las demás regiones, en donde asocia la información y la complementa, es el área más desarrollada del ser humano, por lo que constituye la estructura neocortical, la cual se encuentra en la superficie lateral, medial e inferior del lóbulo frontal. Se divide en tres regiones: corteza prefrontal dorsolateral (CPF DL), corteza prefrontal medial (CPF M) y corteza orbitofrontal (COF) (Fuster, 2002).

Corteza Dorsolateral: Según Fernández-Olaria y Flórez (2016), la corteza prefrontal dorsolateral, está ubicada en la cara lateral del lóbulo frontal y anterior del área premotora. Es la estructura neocortical más grande y más desarrollada en comparación con los primates (Ongur, Ferry y Price, 2003). Es la encargada de recolectar información de la memoria operativa y llevar a cabo la acción por medio de la planificación, teniendo así unos objetivos. Así mismo cumple

otras funciones como: memoria de trabajo, solución de problemas, flexibilidad, inhibición y organización temporal (secuenciación). Casey et al., 1997; Diamond, 2002; Fuster, 2002; Hoshi y Tanji, 2004; Konishi et al., 2002 (citado en Lozano y Ostrosky, 2011). Está asociada con la metacognición, la cognición social, la conciencia del yo y el autoconocimiento, que son procesos cognitivos superiores de mayor importancia (Stuss y Levine, 2000)

Corteza Frontomedial: También llamada corteza prefrontal medial. Se encuentra en la parte interior de cada lóbulo frontal, se encarga de los procesos de inhibición de respuestas, está relacionada con los procesos conductuales teniendo en cuenta la atención y la motivación, así como la detección y solución de conflictos (Badgaiyan y Posner, 1997). Se le adiciona la corteza del cíngulo anterior que participa conjuntamente con esta región (Miller y Cohen, 2001).

Esta corteza se divide en dos porciones: la porción Infero-medial que corresponde a las respuestas motoras, cambios de la conducta de la piel por estímulos afectivos y el control autonómico (Ongur et al., 2003); y también está la porción superior o supero-medial, que, a la diferencia de la anterior, está ligada con los procesos cognitivos (Burgess, 2000).

Corteza orbitofrontal: Está relacionada con la regulación de los aspectos tanto afectivos-emocionales y motivacionales, como de la conducta y la toma de decisiones, por lo que el sistema límbico juega un papel importante en esta corteza, según investigaciones realizadas se descubrió que dicha corteza es la encargada de facilitar la adaptación, al cambio y la relación entre estímulo-respuesta (Lozano y Ostrosky, 2011). Según Kerr y Zelazo (2004), tanto la adaptación como el cambio son procesos que están involucrados en los contextos sociales y que son importantes establecerlos. Asimismo, se encarga de controlar los cambios (Positivos-negativos, de riesgo o beneficio) dados en el ambiente, con el fin de buscar el equilibrio del sujeto y ajustar el comportamiento a las situaciones repentinas que se den (Rolls, 2000).

2.2.2. *Bullying*

El Bullying o acoso escolar es un fenómeno que ha tenido mucho auge en los últimos años y ha sido el desencadenante de muchos sucesos que han marcado a la sociedad. Se refiere a una conducta de daño físico, humillación psicológica, aislamiento e intimidación directa o indirecta, que se da entre pares en el ámbito educativo. Dicha acción se ejecuta de forma intencionada y reiterativa, existiendo igualmente, una relación de dominio-sumisión por parte del agresor sobre la víctima, lo cual desencadena una experiencia estresante para el afectado (Highland-Angelucci, Valadez-Sierra y Pedroza-Cabrera, 2015).

Existen tres criterios que se deben cumplir en esta forma de violencia según Salmivalli (2010):

1) La conducta debe ser intencionada y con el fin de causarle daño al otro; 2) debe ser repetida en el tiempo, 3) debe darse en una relación interpersonal en donde se presente un desequilibrio de poder. Estas tres condiciones deben ser dadas en tal situación con el fin de descartar con otros comportamientos o agresiones vistas en el ámbito escolar.

Es así como el bullying es considerado una alteración conductual en la persona (niño o adolescente) que sufre de amenazas e implicaciones en el bienestar tanto físico como psicológico y que está expuesto a relaciones interpersonales que le resultan agobiantes (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993, Totfi y Farrington, 2008; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008, citado en Highland-Angelucci, Valadez-Sierra, & Pedroza-Cabrera, 2015). Por tal razón se busca a groso modo ahondar en las repercusiones tanto fisiológicas como psicológicas que puede causar el bullying a largo plazo en la víctima y la relación que podría existir con una patología adulta (Highland-Angelucci, Valadez-Sierra, y Pedroza-Cabrera, 2015). En algunas investigaciones como la llevada a cabo por Díaz-Aguado (2009), se han demostrado que la mayoría de los adolescentes que han sido víctimas presentan más sintomatologías psicosomáticas como trastornos mentales que el resto.

2.2.2.1. Tipos de Acoso Escolar

Según las distintas investigaciones recopiladas por Hernández y Saravia (2016), se pueden diferenciar seis tipos de acoso, entre los cuales se encuentran:

Físico: El acoso físico se manifiesta con comportamientos encaminados al cuerpo mediante golpes, tirones, patadas, imitaciones burlescas, incluyendo el robo (Hernández y Saravia, 2016).

Verbal: Se presenta con conductas orales como insultos, apodos, calumnias, burlas y hablar mal de otros (Hernández y Saravia, 2016).

Social: El fin que tiene es el aislamiento de la víctima, marginando e ignorándola intencionadamente, así como excluyéndole de las actividades dadas dentro y fuera del aula de clase, generando molestia e incomodidad (Hernández y Saravia, 2016).

Psicológico: Afectan la autoestima, causando miedos generados por la violencia, apodos, ridiculizaciones por parte de sus pares y la humillación diariamente recibida (Hernández y Saravia, 2016).

Dating violence: Se presenta en los adolescentes y sus parejas, donde predomina el acoso y el chantaje emocional. Es considerado como la antesala de la violencia de género (Hernández y Saravia, 2016).

Ciberbullying: Se da mediante el uso de las redes sociales utilizando agresiones intencionadas y repetidas y un lenguaje ofensivo hacia alguien que se le hace difícil, causando intimidación y acoso psicológico (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009).

2.2.2.2. Participantes en el acoso escolar o Bullying

Existen varios actores que están involucrados en el acoso escolar, los cuales siguen un círculo entre agresor, víctima y espectador y cuentan con un perfil diferenciador.

Agresor: Es aquel estudiante que ejerce control y dominio contra el compañero, victimizando, suelen ser personas de mayor fortaleza física, pocos interesados por la escuela, muestran un

temperamento agresivo e impulsivo y sus lazos familiares suelen estar carentes. Estas personas no muestran sentimientos de culpa y suelen atribuirle sus faltas a los demás, así mismo poseen deficiencias en habilidades sociales, se les hace difícil establecer empatía y relacionarse (Olweus, 1998).

Los agresores nunca se muestran de la misma forma en todos los casos, se ha establecido una serie de perfiles que tienden a la agresividad utilizando diversos mecanismos. De acuerdo con Olweus (2006), existen tres perfiles de agresores: El activo que muestra conductas directas sobre la víctima, para lastimarle; el social-indirecto, incita conductas violentas en sus compañeros cercanos para que la causen en la víctima; y por último el agresor pasivo, el cual es un fiel seguidor del propio agresor, pero nunca llega al acto de agredir al otro.

Víctima: Se diferencian por sus características como la timidez, desequilibrio emocional, inseguridad y ansiedad. Las víctimas demuestran en cierta medida tener pocas habilidades sociales y propia integridad física, psicológica y moral por lo que tienden a ser de aspecto débil (Hernández y Saravia, 2016). Al respecto, Avilés (2002), señala que estas características mencionadas anteriormente pueden deberse a la sobreprotección del padre, creando la dependencia que abarca a los niños y que hace que no se desenvuelven bien en el ámbito social, haciendo sentir como víctimas.

Por otro lado, se hace una diferenciación entre las víctimas, según investigaciones hechas por Collell y Escudé (2006), se mencionan tres tipos de víctimas: La víctima clásica, con características de inseguridad, ansiedad, se muestra débil y posee deficiencias sociales; La víctima provocativa, tiene características similares a la de los agresores, asume a la vez dos roles, agresor-víctima, y tiene deficiencias en el control emocional; y por último esta la víctima inespecífica, la cual se muestra diferente al grupo y se convierte en el objetivo de este.

Espectadores: Los espectadores, siempre están impulsando a los agresores a acciones de violencia, no actúan como mediadores, sino más bien son partidarios del problema, por lo general no brindan su ayuda a las víctimas. Los espectadores mantienen su rol, por temor a que puedan

convertirse en víctima (Hernández y Saravia, 2016). Este enunciado concuerda con lo que afirmó Avilés (2002), en donde el espectador no brinda su hospitalidad por miedo a convertirse en el blanco. Mientras que Olweus (1998), plantea que los espectadores mantienen su posición por la influencia que ejercen los agresores.

2.2.3. *Experiencia Subjetiva*

La experiencia subjetiva, según Ramírez (2010), es la captación e interpretación de sensaciones las cuales producen un conocimiento propio del sujeto, y crean una red de información o datos intercambiados que van a ser catalogados como subjetivos. La experiencia es considerada como una referencia no lógica, por lo que lo lógico se asocia a lo objetivo, pero si se asocia al constructo interno que el sujeto conoce.

Así mismo, Kelly (1966), afirma que el pensamiento subjetivo, se define como aquello que da acceso a un sin fin de interpretaciones posibles que pueden considerarse como hipótesis al momento de defender fenómenos que no han sido avalados por los hechos. Es por esto que resulta relevante estudiar la experiencia vivida por cada persona, considerándose como una experiencia propia que usa auto y hetero-observación, la cual experimentalmente implica repercusiones en la conducta o comportamiento (Hampson, 1986).

Por tal razón, la experiencia subjetiva permite generar expectativas que se verán reflejadas en el comportamiento, por lo que el sujeto creará una conducta que querrá manifestar en el futuro y generará acciones encaminadas a la toma de decisiones arbitrarias (Benjamín, 1984). Asimismo, si se tiene en cuenta la línea de necesidades mantenidas y establecidas por el sujeto, se podría determinar la percepción en que la persona ve la realidad y así adelantarse a una posible conducta futura (Maslow, 1954).

Por último, se debe tener en cuenta que el concepto “subjetividad” no es considerado como un concepto único, semejante en las personas, más bien es un concepto que contiene términos iguales, tales como autoconcepto, autoconocimiento, experiencia privada y autoesquema, manifestándose

de forma diferente en cada persona, denotando poca coincidencia con otros sujetos (González, 1987).

2.3.Marco teórico

Las teorías que explican las variables a estudiar “experiencia subjetiva y funciones ejecutivas”, son diversas. Sin embargo, primeramente, se expondrán en este apartado algunas de las teorías más relevantes para el análisis de la experiencia subjetiva y, en segundo lugar, teorías y/o modelos sobre funciones ejecutivas de la víctima en el marco del fenómeno de bullying. Estas teorías son:

2.3.1. *Victimogénesis:*

De acuerdo con Marchiori (2004), la victimogénesis puede definirse como el estudio de factores de riesgo que predisponen o aumentan la probabilidad de una persona a ser víctima u objeto de delito. Estos factores son:

2.3.1.1.Factores de riesgo.

Son los relativos a la víctima predispuesta, potencial o latente. Estos factores según afirman diversos autores, se basan en componentes tales como:

2.3.1.1.1. *Biológicos.*

El factor biológico genético, a pesar de no existir muchos estudios y aportaciones sobre la base genética de la victimología, aporta con la concepción de que, tal como los animales, existen criminales que escogen a sus víctimas por sus debilidades biológicas, las cuales pueden estar basadas en factores como la edad, la raza o el sexo. De este modo, la edad es uno de los factores más preponderantes en la elección de una víctima, siendo los niños y los ancianos los más propensos; los niños por su inferioridad física e inocencia y los ancianos por su vulnerabilidad o soledad. Sin embargo, en casos de delitos de tipo sexual, abusos laborales o físicos, son los jóvenes quienes están más propensos a convertirse en víctimas (Rodríguez, 2008).

En cuanto al sexo, se conoce que la mayoría de las víctimas suelen ser mujeres, debido a factores como la marginación social, económica, laboral, entre otras.

2.3.1.1.2. Componentes situacionales.

Estos componentes se les conoce como exógenos y están relacionados con el tiempo y el lugar de los hechos los cuales guardan relación con la aparición del evento delictivo que pone a la persona en el papel de víctima. De este modo Rodríguez (2008), afirma que existen zonas victimógenas y tiempos victimógenos que influyen en la elección de una víctima, ya que al criminal o victimario no sólo le interesa el quién, sino el momento y lugar oportuno.

2.3.1.2. Factores de vulnerabilidad:

2.3.1.2.1. Factores biográficos

Según Rodríguez (2008), estos factores se encuentran relacionados con enfermedades mentales, victimización previa, etc. En cuanto a los psicológicos encontramos que las personas con alteraciones en procesos como la memoria, la atención y la sensopercepción son más proclives a ser elegidas como víctimas, confiriendo mayor sensación de poder al criminal. Del mismo modo, factores como la drogadicción, inmadurez psicológica, enfermedades físicas o mentales influyen en la elección de la víctima.

2.3.1.2.2. Factores asociados a la personalidad de la víctima

Están asociados con rasgos de personalidad como dependiente, evitativo, y comportamientos agresivos, de aislamiento, solitarios, etc.

2.3.1.2.3. Relativos al medio familiar

Este factor tiene especial relevancia debido a que como señala Rodríguez (2008), existe una variedad de familias victimógenas, en donde el victimario escoge a su víctima especialmente por ser su pariente y/o por el grado de confianza que la víctima le ha conferido.

2.3.2. Análisis funcional de la conducta

Skinner (1953), propuso un modelo de análisis de la conducta que consiste en predecir y controlar el comportamiento a partir de las variables externas que posibilitan el análisis causal. Estas variables son independientes y son las causas de la conducta, de modo que las respuestas de un sujeto son controladas por sus consecuencias, en lugar de estímulos antecedentes, a lo que denominó condicionamiento operante (Schunk, 2012). De esta manera, la conducta opera ocasionando efectos, que, pueden ser de mayor fuerza cuando se presenta un estímulo reforzador posterior a la conducta operante y, por el contrario, su fuerza disminuye cuando se presenta una conducta operante ya reforzada con anterioridad, en ausencia de un estímulo reforzador (Skinner, 1938).

En efecto, el modelo de condicionamiento operante consta de un estímulo discriminativo (E^D) que conlleva a una respuesta (R), la cual, va seguida por un reforzador o estímulo reforzante (E^R). Este estímulo reforzante aumenta la probabilidad de que la respuesta se repita en presencia del estímulo discriminativo (Schunk, 2012).

2.3.3. Modelo de la Competencia Emocional propuesto por Carolyn Saarni (1999)

Este modelo se centra en el análisis de la capacidad de expresar las emociones en las transacciones sociales, lo que hace referencia a la competencia emocional, la cual se evalúa a partir de la autoeficacia, que se refiere a la capacidad de cumplir objetivos deseados por lo que es fundamental que el individuo posea conocimiento de sus propias emociones, así como autorregulación, de modo que, los principios morales y valores éticos juegan un papel fundamental en las respuestas emocionales del individuo (Bisquerra y Pérez, 2007). De este modo, bajo este modelo, el espacio y el tiempo son características contextuales que condicionan el desarrollo de la competencia emocional.

Ahora bien, Saarni (1999), propone una lista que consta de ocho habilidades que conforman la competencia emocional, las cuales son; autoconciencia del estado emocional, habilidad para

distinguir e identificar las habilidades de los demás, destreza para expresar las emociones en vocabulario emocional acorde con la cultura, capacidad empática (relacionada con las emociones de los demás), reconocimiento de emociones internas y autocontrol de la expresión externa, capacidad para gestionar emociones negativas y regular respuestas, capacidad de reconocer que las relaciones están mediadas por la inmediatez emocional y el grado de simetría de la relación y capacidad de autoeficacia emocional para enfrentar diferentes situaciones de la vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.3.4. Modelo del Procesamiento de la Información Social de Dodge y Newman (año)

Según Dounavi (2010), este modelo indica que, cuando los sujetos se enfrentan a situaciones sociales siguen una serie de pasos mentales previos a la respuesta competente, estos pasos se basan en la codificación de pistas de una situación, la interpretación de dichas claves sociales, selección de objetivos, búsqueda mental de respuestas y selección de la respuesta. Actualmente, este modelo es uno de los principales referentes teóricos en el análisis y estudio de la conducta agresiva, manifestando que los sujetos agresivos recopilan poca información, realizan una interpretación sesgada de las situaciones y responden de forma precipitada e inadecuada (Dounavi, 2010). Este modelo ha sido empleado en diversas investigaciones relacionadas acerca del fenómeno del bullying, encontrando que, así como los agresores, las víctimas manifestaban niveles similares de hostilidad y agresividad, por lo que las víctimas algunas veces pueden desempeñar el papel de una víctima provocadora (Camodeca y Goossens, 2005).

2.3.5. Teoría de la mente – ToM

La teoría de la mente es considerada como un elemento de la cognición social que se basa en la idea de que los individuos son capaces de atribuir y predecir estados mentales de otras personas, así como poseen un gran conocimiento complejo de su propia mente (Zegarra-Valdivia y Chino, 2017). De acuerdo con esta teoría el individuo es capaz de reconocer los estados mentales de los demás y predecir la conducta a partir de los propios estados mentales experimentados. La ToM ha sido asociada por algunos autores con la empatía, la cual permite un buen desarrollo de las

relaciones sociales a través de la expresión de sentimientos y comprensión de sentimientos y emociones de los demás (Gómez, Molina, y Arana, 2013)

Continuando con el marco teórico, resulta importante exponer algunos de los modelos y teorías que juegan un papel preponderante en el entendimiento del funcionamiento ejecutivo, algunos de estos modelos son:

2.3.6. Teoría del filtro dinámico

La relevancia de esta teoría dentro de las funciones ejecutivas radica en la comprensión del funcionamiento de la corteza prefrontal dorsolateral. De esta manera, puede explicar algunas alteraciones cognitivas en sujetos con lesiones frontales (Tirapu-Ustárrroz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira, y Pelegrín-Valero, 2008).

En esta misma línea de ideas, estos autores citan el trabajo de Shimamura (2000), quien señala que la corteza prefrontal es la responsable de intervenir y monitorear la información recibida para procesarla por medio de un filtro, cuyo proceso es la selección, que alude a la capacidad para focalizar la atención en representaciones de la memoria que se activan; el mantenimiento, que se refiere a la capacidad de conservar activa la información seleccionada; la actualización, que se basa en modular y reordenar la información dentro de la memoria de trabajo (lo cual se puede evaluar a través de la prueba de dígitos inversos) y la redirección de la información, que se centra en la alternar procesos cognitivos (puede ser evaluado por medio del test de clasificación de tarjetas de Wisconsin-WCST). La selección alude a la capacidad para focalizar la atención en representaciones que se activan de la memoria.

Por otro lado, continúa señalando Shimamura (2000), que la teoría del filtro dinámico apunta a que los cuatro procesos de control ejecutivo mencionados anteriormente guardan interrelación entre la corteza prefrontal, que monitorean la actividad de las regiones posteriores y controlan la activación a través de circuitos recurrentes, lo cual permite seleccionar y mantener dicha activación, estableciendo filtros. De esta manera, propone Shimamura (2000), que estos elementos

del control ejecutivo se pueden explicar a través de las propiedades y el funcionamiento de un filtro.

2.3.7. Teoría de la complejidad cognitiva y control

Partiendo de la formación y el desarrollo de las funciones ejecutivas, existen autores que afirman que la teoría de la complejidad cognitiva explica el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas en la infancia, tal como lo señalan Tirapu-Ustárrroz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira, y Pelegrín-Valero (2008), quienes afirman que estas capacidades cognitivas permiten al niño almacenar y mantener información, manipularla, actuar en base a ésta; también, permite autorregular su conducta, evitando la conducta impulsiva y adaptarse a los cambios del medio.

En consecuencia, a esta teoría de Zelazo y Frye (1998), las capacidades cognitivas de un individuo surgen progresivamente a partir del nivel de complejidad de las reglas que el niño crea y aplica para solucionar problemas de la vida diaria, lo cual conlleva a un mayor desarrollo y control ejecutivo.

2.3.8. Sistema Atencional Supervisor

La teoría del sistema atencional supervisor adquiere gran relevancia en el marco de las funciones ejecutivas, ya que este modelo teórico expone el proceso cognitivo de la atención en función del comportamiento. De este modo, según Norman y Shallice (1986), el comportamiento del ser humano se encuentra mediado por esquemas mentales que cumplen la función de interpretar las entradas de información (inputs externos) y la respuesta posterior. Por ello, partiendo de esta teoría Norman y Shallice (1986), proponen un modelo centrado en un conjunto de esquemas organizados a fin de crear secuencias de acción que esperan las situaciones o circunstancias necesarias para actuar.

Del mismo modo, estos autores plantean que existen dos tipos de procesamiento, uno automático y uno controlado. El procesamiento automático se relaciona con aquellas conductas

involuntarias que requieren un control deliberado y consciente a partir de funciones como la planeación, la toma de decisiones. Sin embargo, estas operan en función de secuencias mal aprendidas, situaciones de gran complejidad etc. De esta manera, en el modelo del sistema atencional supervisor Norman & Shallice (1986), proponen cuatro elementos: unidades cognitivas que son las ubicadas en la corteza cerebral posterior; los esquemas, definidos como conductas regulares y automáticas que fueron aprendidas y asimiladas por la práctica; dirimidor de conflictos, que analiza la importancia de situaciones y adapta el comportamiento en base a ellas; y el sistema atencional supervisor que se encarga de controlar al dirimidor de conflictos, activándose cuando aparecen nuevas tareas para las cuales se debe planificar, tomar decisiones y crear una solución. (Tirapu-Ustároz et al., 2008).

2.3.9. Modelo de los ejes diferenciales en el control ejecutivo

Koechlin, Corrado, Pietrini, y Grafman (2000), plantean dos ejes diferenciales que explican el modo en que la corteza prefrontal sustenta las funciones ejecutivas de forma diferenciada. Estos dos ejes son, el anterior-posterior y el medial-lateral, de modo que la corteza prefrontal explica las funciones de menor complejidad en base a zonas posteriores y, a medida que su complejidad aumenta, dependen de áreas anteriores, a lo que se le denomina “arquitectura en cascada del control ejecutivo”. Todo ello resultó como consecuencia de diversos estudios de resonancia magnética funcional (RMF) en donde Koechlin et al., (2000), señala que el nivel de complejidad de las funciones se encuentra relacionado con la activación de la región polar de la corteza prefrontal, la cual se activa bilateralmente cuando un sujeto piensa en un objetivo principal al tiempo en que contempla los objetivos necesarios para alcanzar dicho objetivo, por lo que no es posible que la región prefrontal polar se active bilateralmente cuando un sujeto mantiene en mente un objetivo a lo largo del tiempo, lo que se denomina memoria de trabajo. De esta manera, Koechlin et al., (2000), sostiene que la corteza prefrontal polar media la capacidad de mantener objetivos al tiempo que se contemplan los sub-objetivos secundarios, corroborando estudios realizados anteriormente según los cuales la ejecución de tareas duales involucra a la corteza prefrontal dorsolateral posterior, a la circunvolución frontal medial y a la corteza parietal lateral.

Finalmente, según Tirapu-Ustárrroz, et al., (2008), este modelo juega un papel relevante en la comprensión del sustrato neuroanatómico del funcionamiento ejecutivo debido a que explica la organización y funcionamiento anterior-posterior de la corteza prefrontal lateral en el control ejecutivo.

2.3.10. Hipótesis de la representación jerárquica de los lóbulos frontales

La teoría general sobre la corteza prefrontal contribuye a la neurología grandes aportaciones para la comprensión del funcionamiento ejecutivo, en la cual según Fuster (1997), el papel fundamental de la corteza prefrontal es la estructuración y formación de la conducta, que se lleva a cabo a partir de tres funciones subordinadas las cuales son la función retrospectiva de la memoria a corto plazo, la función de planificación de la conducta, función de control y supresión de influencias externas e internas que pueden influir en la formación de patrones. Seguidamente, Fuster (1997), propone una representación jerárquica en la mediación del lóbulo frontal que incluye las neuronas motoras, los núcleos motores, el cerebelo, el tálamo, los ganglios basales y la corteza frontal.

Posteriormente, Fuster (1997), señala que las funciones cognitivas surgen del procesamiento de la información en redes distribuidas a lo largo de la corteza, entendiendo por redes neuronales aquellos esquemas de acción planificados que apuntan a que la organización temporal afecta a los procesos perceptivos, a la acción y a la cognición, para alcanzar una meta, en donde se encuentran los siguientes mecanismos: el control inhibitorio, la memoria operativa, el set preparatorio (su función es similar a la memoria operativa pero prepara al organismo para la actividad) y el mecanismo de supervisión.

3. Marco metodológico

3.1. Enfoque

Esta investigación se realizó mediante el diseño multimétodo en paralelo complementando técnicas propias del enfoque cualitativo (entrevistas a profundidad, revisión bibliográfica) y el enfoque cuantitativo (baterías neuropsicológicas). Por un lado, emplea el paradigma fenomenológico – hermenéutico, en vista de que se enfoca en realizar interpretaciones de la realidad de un sujeto frente a la experiencia de victimización del bullying. Este método, propuesto por Husserl, tiene como propósito analizar, explorar y describir la experiencia de las personas frente a diversos fenómenos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

De esta manera, se empleó el método fenomenológico con base a De Castro (2003), quien señala que este método permite comprender la experiencia del sujeto frente a un determinado fenómeno de forma descriptiva, permitiendo encontrar el sentido y significados que la persona le ha otorgado a su experiencia, de modo que se explora y se capta el fenómeno tal cual como la persona lo ha vivenciado.

Se empleó el método fenomenológico – hermenéutico con base a la estructura utilizada por De Castro (2003), quien replantea las metodologías y procesos fenomenológicos de (Giorgi, 1985) y hermenéuticos de Gadamer (1977/1991), así como de otros autores. Primeramente, sugiere una serie de pasos para llevar a cabo el proceso fenomenológico ligado a la hermenéutica de modo que, se recurre a realizar clarificaciones de los prejuicios, conceptos e interpretaciones de las investigadoras sobre la experiencia subjetiva del sujeto frente al fenómeno de estudio.

Ahora bien, partiendo de que el método fenomenológico es propio del enfoque cualitativo, se recurre a un proceso circular con diversas etapas, el cual permitió llevar a cabo una descripción e interpretación de la experiencia del sujeto frente al fenómeno Bullying, tal cual como lo ha vivenciado. Estas etapas son: etapa de familiarización, que, según De Castro (2003), siguiendo a Giorgi y Giorgi (2003) se centra en familiarizarse con los significados y vivencias que el sujeto ha

atribuido a su experiencia con un determinado fenómeno, etapa de delimitación en unidades de sentido, en la que se discrimina la experiencia del sujeto en diferentes unidades de sentido, las cuales se construyen a partir de los valores, intenciones, y actitudes del sujeto. En tercer lugar, De Castro (2003), indica la etapa de Categorización y subcategorización en la que se realiza una fragmentación de temas a partir de la experiencia relatada por el sujeto, delimitando el tema central, las categorías y subcategorías y, posteriormente, se debe cumplir la etapa de transformación que consiste en describir la experiencia del sujeto en lenguaje psicológico, sin perder el sentido de la experiencia vivida por el sujeto en estudio. Finalmente, se procede a realizar los resultados con base a la intencionalidad y las respectivas conclusiones (De Castro, Cardona, Gordillo, y Támara, 2007).

De forma complementaria, se empleó el enfoque cuantitativo dado que sigue un proceso secuencial y probatorio, haciendo uso de instrumentos estandarizados a la hora de recolectar datos y enfatizándose en la medición de las variables de interés para la realización del análisis por medio de métodos estadísticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Alcance o tipo investigación

Este estudio se enmarca dentro de un tipo de estudio descriptivo y fenomenológico porque detalla el funcionamiento ejecutivo y analiza la experiencia subjetiva de un estudiante víctima de bullying de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, así como analiza sus características, propiedades y/o procesos a fin de describir también su manifestación (Hernández et al., 2014).

3.3. Diseño y Corte

La siguiente investigación utiliza un diseño de estudio de caso único de corte transversal, por lo cual, según Hernández et al. (2014) se observará y analizará las funciones ejecutivas y la experiencia subjetiva relacionada al fenómeno del bullying, tal y como se manifiestan en un estudiante universitario, en su contexto académico y social cotidiano. Ahora bien, se considera que es de corte transversal, por lo que las variables objetos del estudio en cuestión, serán exploradas

en un único momento o periodo en específico, sin detenerse a analizar los cambios que puedan desarrollarse a lo largo del tiempo.

3.4. Procedimiento

En el presente estudio se utilizó dos métodos de investigación de forma simultánea, es decir, se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos en paralelo, cumpliendo con las condiciones de este tipo de estudios, las cuales, según Hernández, Fernández, y Baptista (2014), se basan en recolectar de forma separada los datos de ambos enfoques, el análisis de los datos de cualquiera de los enfoque no requiere del análisis de los datos del otro enfoque y finalmente, luego de analizar los datos se establecen metainferencias, integrando los datos de ambos métodos.

A continuación, se muestra gráficamente el proceso de investigación multimétodo concurrente:

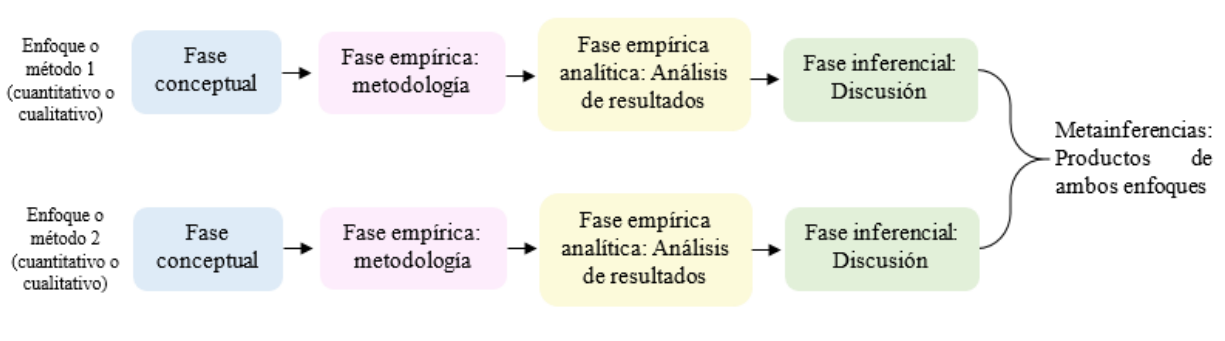


Figura 1. *Proceso de Investigación Multimétodo Concurrente (Teddlie y Tashakkori, 2009).*

3.5. Instrumentos de recolección de información

Para la evaluación de la variable “funciones ejecutivas” se utilizaron los siguientes instrumentos:

Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss, 1948): Mide el razonamiento abstracto, flexibilidad e inhibición mental a partir de 2 conjuntos de

tarjetas (64) que deben ser organizadas a partir de 3 categorías (color, forma, número), alternando las categorías cuando el sujeto logre diez respuestas consecutivas correctas y, para la calificación se tienen en cuenta la cantidad de respuestas perseverativas, el número de errores perseverativos y el número de categorías completadas por el sujeto.

Ahora bien, la utilización de este test en el Colombia puede justificarse en los diversos estudios que lo han implementado, uno de ellos es el realizado por Barceló, Lewis, & Moreno (2006), quienes estudiaron las funciones ejecutivas en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Trail making test (test de rastro, Reitan, 1958): evalúa la flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y atención, consta de dos partes (A y B). En la parte A, el sujeto debe trazar con una línea todos los números de forma ordenada (del 1 al 25), y, en la parte B, el sujeto se encuentra con una serie de números y letras que debe trazar de forma ordenada tanto los números como las letras, alternando de número a letra (1-A; 2-B). Ambas partes deben ser completadas en el menor tiempo posible, debido a que es cronometrada (Margulis, Squillace Louhau, y Ferreres, 2018).

La aplicación de este instrumento se puede explicar por su alta sensibilidad al evaluar las funciones ejecutivas antes descritas y su validez en el país (Colombia), encontrando que en un estudio ejecutado en la ciudad de Bogotá, Colombia se validó el test a partir de una serie de pasos como la revisión bibliográfica, la aplicación del instrumento, (La parte B), a una serie de sujetos de diferentes edades en dos oportunidades a fin de realizar la validación test-retest con el método de coeficiente de correlación intraclassa con intervalo de confianza del 95% (Rodríguez, Pulido, y Pineda, 2016).

Test de colores y palabras (Stroop, Golden, 1975): evaluar el control inhibitorio y funciona a partir de una serie de plantillas (3), en la primera el sujeto debe leer las palabras (que corresponden a nombres de colores escritos en tinta negra). En el segundo momento, el sujeto tendrá que mencionar el color de la tinta en que se encuentran escrito una serie de caracteres (XXXX) y, finalmente, en la plantilla 3, el sujeto debe enfocarse en mencionar el color de la tinta

que no concuerdan con los nombres allí descritos. La lectura en las tres plantillas debe realizarse de forma ordenada y con un lapso no mayor a 45 segundos (Rodríguez y Pineda, 2016). La aplicación de este test se basa en la validez de constructo teniendo en cuenta que la aplicación test-retest no mostró diferencias significativas. Asimismo, la confiabilidad es elevada, ya que, como calculó Espinosa (2005), al aplicarse en sujetos colombianos de la ciudad de Bogotá en dos momentos diferentes, se realizó un análisis factorial que arrojó valores r de Pearson, es decir, coeficiente de correlación entre los resultados de las dos aplicaciones.

Test de Miradas: con la aplicación de este test se pretende evaluar la cognición social y habilidades de teoría de la mente de los sujetos de la muestra y consta de 36 fotografías en las que únicamente se presenta la parte superior del rostro (la mirada), y el sujeto debe seleccionar una de las 4 palabras que mejor describa la imagen. Esta prueba permitirá reconocer la capacidad de reconocer, interpretar y codificar emociones ajenas o situaciones propias del contexto social (Román, y otros, 2012). Para la calificación de este test se tienen en cuenta el número de errores y aciertos por el sujeto a partir de una serie de baremos y ha sido aplicado en investigaciones previas sobre el reconocimiento de las emociones en docentes de instituciones educativas del municipio de Antioquia, Medellín, Colombia (Vélez y Blandón, 2014).

FAS Word Fluency: Es un test neuropsicológico que evalúa la fluidez verbal fonémica lo que requiere de la evocación de palabras de la memoria y a su vez de funciones ejecutivas como el autocontrol y atención selectiva (Patterson, 2011). Para la aplicación de esta prueba el evaluador emite una serie de sonidos propios de las letras F, A y S en donde el sujeto debe reconocer la letra y emitir palabras (exceptuando nombres propios) en un tiempo determinado de un minuto. La validez de esta prueba es elevada pues cuenta con datos normativos en Colombia (Pineda y Ardila, 1991).

INECO-Frontal Screening (IFS): es un protocolo que permite evaluar las funciones ejecutivas y consta de 8 subpruebas las cuales son: series motoras, instrucciones conflictivas, control

inhibitorio motor, repetición de dígitos hacia atrás, meses hacia atrás, memoria de trabajo visual, refranes, control inhibitorio verbal.

Por su parte, para medir la variable, experiencia subjetiva, se aplicó:

Entrevista a profundidad: Es una técnica de recolección de información cualitativa que permite conocer elementos privados y personales del sujeto entrevistado. De acuerdo con De Castro, Cardona, Gordillo, y Támara (2007), tiene gran afinidad con el método fenomenológico, debido a que permite conocer y analizar las experiencias, significados y situaciones del entrevistado tal cual como lo ha vivenciado. Este instrumento se centra en la formulación de preguntas relacionadas con el objetivo y/o propósito de la investigación las cuales se desarrollan en el transcurso de la conversación, por lo que se considera una entrevista libre que permite conocer información detallada a partir de la construcción de vínculos de cercanía entre entrevistado y entrevistador (Robles, 2011).

3.6. Análisis

Toda la información en cuanto a las entrevistas a profundidad, fue analizada e interpretada con el software cualitativo ATLAS.TI, mediante el cual se clasificaron las transcripciones en categorías y códigos. Luego, aplicando el método fenomenológico-Hermenéutico se captó e interpretó la experiencia vivida por el sujeto tal cual como la vivió en base a los pasos propuestos por De Castro (2003). Por otro lado, las técnicas cuantitativas se interpretaron en base a los baremos de cada una de las baterías neuropsicológicas.

4. Resultados

4.1. Perspectivas de expertos y experiencia subjetiva de un estudiante universitario víctima de Bullying

Se realizó una entrevista a profundidad a un estudiante universitario víctima de Bullying. De esta entrevista surgieron cuatro categorías delimitadas como; dimensión cognitiva, dimensión emocional, dimensión conductual, dimensión social, tipos de agresiones vividas y ámbitos de vivencia.

4.1.1. Dimensión cognitiva

Tabla 1

Dimensión Cognitiva de Víctima de Bullying

Código	Citas
Aceptación de sexualidad	<p>“No está mal ser femenino, no está mal ser libre, tener esa libertad y decir, te gustan los hombres, te gustan las mujeres, te gusta ser esto o lo otro, te gusta salirte del molde, no te gusta ser tan centralizado.” –Víctima</p> <p>“Ya estaba aceptando completamente mi sexualidad, yo decía en público tengo novio” –<i>Víctima</i></p>
Autoconcepto	<p>“Te gusta salirte del molde, no te gusta ser tan centralizado.” –Víctima</p> <p>“La posición de víctima puede ir inclinada a vacíos o poca formación de autoconceptos que sumado a presiones sociales que cada vez son más exigentes suman a todo el fenómeno y la posición adoptada como víctima” –<i>Experto 1</i></p> <p>“El bullying repercute sobre el autoconcepto, cambiándolo, modificándolo con base a las interpretaciones equivocadas que podrían que podrían suscitar desde sintomatología psicológica” –<i>Experto 1</i></p> <p>“Podrían aceptar sus vivencias como algo merecido o como algo con lo que se deben conformar” –<i>Experto 2</i></p> <p>“El perfil de la víctima suele ser un sujeto con baja autoestima, baja asertividad y baja percepción de sí mismo” –<i>Experto 2</i></p> <p>“Una víctima o victimario con una vivencia frecuente de agresión puede variar significativamente su concepto de sí mismo” –<i>Experto 2</i></p>
Aceptación de sí mismo	<p>“Ya le dejo de dar tanta importancia “ay no necesito encajar, necesito más amigos”” –<i>Víctima</i></p>

	<p>“Al menos algo que me da mucha alegría de mí, es que en vez de encerrarme y empezar a ocultar todo lo que siento y deseo, empecé como a reconocer, no lo tolero más, no lo aguanto y no necesito hacerlo, y empecé como a soltarme y a sentirme mucho mejor, fue una huella que dolió, pero terminó en algo positivo.” –<i>Victima</i></p> <p>“Dejé a un lado las críticas y empecé a decirme de diferentes formas tú no tienes la culpa, tu eres así, naciste así y, por ende, vas a vivir así, empecé como que a apoyarme más” –<i>Victima</i></p>
Confianza en sí mismo	<p>“yo decía en público tengo novio y es esta y esta persona, mostraba fotos y todos y ya empezaba a tener más confianza en mí mismo.” –<i>Victima</i></p> <p>“Cuando llegué a décimo, creo que el choque hormonal o sabrá Dios qué habrá pasado, empecé como a agarrar más fuerza y fui una persona más frentera” –<i>Victima</i></p> <p>“Las hormonas de adolescencia que lograron hacer en mi... empecé a ganar confianza, la contextura física siento como que fue algo muy importante para ganar confianza.” –<i>Victima</i></p>
Dificultades académicas	<p>“Los grupos en los que estaba eran desordenados y yo con suerte me lograba concentrar en las clases y reunirme con personas desordenadas tampoco ayudaba” –<i>Victima</i></p> <p>“Lo que era matemáticas y ciertas ciencias, muy bien ... Aunque mi rendimiento empezó a bajar, yo siempre me mantenía al margen, un promedio” –<i>Victima</i></p> <p>“Castellano y sociales pésimo y ahora revisando bien no era culpa mía, la apatía o cierto rencor que le tenía a la profesora” –<i>Victima</i></p>
Dudas acerca de su orientación sexual	<p>“Me decía a mí mismo, o sea, me entró esa duda de mi sexualidad y ahí empecé nuevamente mi proceso de construcción” –<i>Victima</i></p> <p>“Que la persona dude de su orientación sexual o no, dependerá de la forma como lo asuma, ya que puede fortalecer su identidad o por el contrario aceptarse con mayor voluntad” – <i>Experto 2</i></p>
Flexibilidad mental	<p>“Empecé mi periodo reflexivo, qué tengo, qué me sucede... hago un cambio de cosas, hago un movimiento en todo lo que es mi entorno” – <i>Victima</i></p> <p>“Estoy acostumbrado a cada dos meses cambiar de posición mi cuarto, cosas en la cocina... como que empiezo a generar pequeños cambios” – <i>Victima</i></p>
Pensamiento crítico	<p>“Yo era capaz de hacer preguntas para destruir una exposición” –<i>Victima</i></p>
Razonamiento	<p>“Empecé a decirme busca libertad, busca decirte a ti mismo tú eres libre, lo más importante es encontrar tu libertad” –<i>Victima</i></p> <p>“(...) en la universidad... como que me decía por Dios, yo vengo de un bullying que te hacían los propios profesores, compañeros, problemas con los propios coordinadores del colegio, como me va a intentar afectar ahora</p>

	<p>una persona que dice “ay no qué aburrido o ay no ya va a hablar de nuevo... o cómo está vestido”” –<i>Victima</i></p> <p>“Qué cosa del pasado todavía me está afectando, hago un desenlace y empiezo a trabajar en eso” –<i>Victima</i></p> <p>“Bueno, ya es suficiente que te molesten, ya usted empezó a tener el estirón, no te pueden molestar por ser bajito” –<i>Victima</i></p>
Planificación	<p>“Se podría decir que toda la vida siempre he sido de pensar y luego actuar, siempre como que maquinaba mucho todo lo que tenía que decir o todo lo que tenía que hacer” –<i>Victima</i></p> <p>“... Yo me preparaba, yo podía prepararme toda una semana entera, no solo me preparaba con mi tema, sino que me preparaba con los temas de mis compañeros así que en el momento que tocaba exponer nadie me lograba ponchar a mi” –<i>Victima</i></p> <p>“Terminé el primer semestre y me empezó a gustar psicología diciendo como psicólogo puedo dar acompañamiento a estas personas a las víctimas, puede ciertamente apoyar a personas que se sienten vulnerables” –<i>Victima</i></p> <p>“Me gustaría dar terapia a los niños... me gustaría ayudar a esos niños que no pudieron tener apoyo, como yo” –<i>Victima</i></p> <p>“Los planes, metas y proyectos pueden cambiar desde la base desde cualquier padecimiento psicológico de importancia” –<i>Victima</i></p> <p>“Por la utilización de mecanismos de defensa hacia la evitación de sufrimiento que va desde el dolor hasta la evitación de exposición como víctima ante un flagelo psicoemocional, esto lleva muchas veces a desistir, cambiar o direccionar la conducta en relación a lo que se esté viviendo” –<i>Experto 1</i></p> <p>“Buscará diferentes estrategias, planeará tanto estrategias de defensa como de evitación, las cuales irá probando o descartando a partir de lo que vaya viviendo” – <i>Experto 2</i></p> <p>“Particularmente en el acoso escolar, como cualquier otro hecho vivido, generará a largo plazo sobre sus decisiones, dependiendo igualmente de la intensidad, frecuencia e interpretación que la víctima haga de su vivencia” – <i>Experto 2</i></p>
Resolución de conflictos	<p>“Nunca me ha gustado la violencia, siento que entrar a un lugar con violencia arruinaría más las cosas, por eso empecé a usar más las palabras a mi favor que a mi contra” –<i>Victima</i></p>
Toma de decisiones	<p>“Tomé la decisión de continuar con la psicología... empecé a tener una causa más justa de, bueno es lo que me tocó estudiar” –<i>Victima</i></p>
Procesos Cognitivos	<p>“De los aspectos cognitivos, estudios han demostrado aspectos puntuales vinculados como lo es la velocidad de procesamiento, control inhibitorio y memoria de trabajo” – <i>Experto 1</i></p>

	<p>“La persona que fue víctima alguna vez puede ser agresora u observadora en cualquier momento, por lo tanto, el funcionamiento ejecutivo de estos puede ser variable dependiendo del rol que estén desempeñando en su momento y las estrategias de afrontamiento que vaya desarrollando en la medida en la que va viviendo la experiencia” – <i>Experto 2</i></p> <p>“En el caso del rol de la víctima yo me imagino que sus niveles atencionales estarán completamente encendidos ante cualquier estímulo incondicionado que le encienda la memoria inmediatamente y le avise del posible peligro, lo que podrá crear en esa persona una inatención a los estímulos de importancia en las actividades que realiza, igualmente será muy selectivo en los datos y la información que aumente sus habilidades para sobrevivir” – <i>Experto 2</i></p> <p>“Un estudio muestra que las personas que son víctimas o victimarios presentan una función ejecutiva más baja que los que tienen un rol de observadores” – <i>Experto 2</i></p> <p>“Podría haber dificultades de atención, problemas de memoria (por selectividad de información relevante para la supervivencia) y dificultades en la teoría de la mente, autorregulación, solución de problemas” – <i>Experto 2</i></p>
Cognición social	<p>“Considero que puede tener una relación estrecha (Función. ejecutivo y posición de víctima) desde la parte social, y todos los aspectos de la cognición social puntualmente, que es la que lleva a una adecuada organización de la conducta social, por tal esta posición de bullying desde el que padece como quien le ejerce podrían tener como condicionantes perfiles de funcionamiento ejecutivo asociados frente esa posición” – <i>Experto 1</i></p>

En el transcurso de las entrevistas realizadas al sujeto víctima de bullying y a expertos sobre el fenómeno, posturas en cuanto al desarrollo de procesos cognitivos y algunas funciones ejecutivas relacionadas con el fenómeno de bullying. La víctima manifestó haber experimentado pensamientos asociados a su orientación sexual, a su identidad y a su necesidad de libertad tales como el autoconcepto, definiéndose como una persona que disfruta ser diferente a los demás. Por su parte, uno de los expertos entrevistados hace una precisión muy interesante sobre el autoconcepto “*el bullying repercute sobre el autoconcepto, cambiándolo, modificándolo con base a interpretaciones equívocas que podrían suscitar desde sintomatología psicológica*”. En esta misma línea, otro de los expertos manifiesta que en algunas ocasiones el autoconcepto

negativo lleva a que la víctima crea ser merecedora de las agresiones. Sin embargo, la víctima estudiada manifiesta haber dedicado tiempo a reflexionar sobre sí misma, su conducta y sus emociones, llegando a ser consciente de la necesidad de ayudarse a sí mismo y exteriorizar sus sentimientos y preferencias sexuales. En este punto, el sujeto atribuye a un cambio en su estatura física, el desarrollo de un autoconcepto positivo y confianza en sí mismo.

En cuanto al área académica, la víctima reconoció haber presentado dificultades atencionales, fácil distractibilidad, y cierta disminución del rendimiento académico, pero, indica que estas estaban relacionadas con la apatía experimentada hacia ciertos docentes quienes en ocasiones desempeñan el papel de agresores de bullying. Sin embargo, el sujeto víctima manifiesta una alta capacidad de reflexionar acerca de las situaciones, así como de resolución de conflictos, sin recurrir a la violencia física. A su vez, la víctima señala que posee capacidad para anticiparse a las situaciones relacionadas con su facultad para prepararse ante las posibles consecuencias, como en las exposiciones académicas, en donde se prepara para formular preguntas críticas a sus compañeros. Al respecto, el experto 1 manifiesta que existen estudios que han demostrado relación entre el fenómeno y los procesos cognitivos como velocidad de procesamiento, memoria de trabajo y control inhibitorio, sin embargo, estos evidencian fallas en dichos procesos cognitivos. Asimismo, señala que existe una relación entre la posición de víctima y las fallas en la cognición social, como una de las funciones ejecutivas más afectadas.

En concordancia, otro de los expertos entrevistados señala que las víctimas de bullying pueden desarrollar niveles atencionales altos relacionados con los estímulos que representan peligro desatendiendo otros estímulos de importancia. A su vez, indica que las víctimas pueden presentar dificultades en la autorregulación y la teoría de la mente.

Al respecto, la víctima indica, en su discurso, que sus objetivos, planes y metas están influenciados por las situaciones de bullying que experimentó, tal como lo indica uno de los expertos quien argumenta que, ante cualquier padecimiento psicológico, los planes, metas y proyectos pueden cambiar, debido a que, en ocasiones los mecanismos de defensa empleados por

las víctimas de este fenómeno, llevan a desistir, cambiar o direccionar la conducta. Asimismo, otro de los expertos señala que es común que los planes de la víctima cambien, puesto que, buscará, probará y descartará diferentes estrategias de defensa y evitación de las agresiones vividas, las cuales dependerán de la intensidad, frecuencia e interpretación que la víctima haga sobre las agresiones.

4.1.2. Dimensión emocional

Tabla 2

Dimensión emocional de víctima de Bullying

Código	Citas
Aceptación de sí mismo	<p>“Ya le dejo de dar tanta importancia “ay no necesito encajar, necesito más amigos”” – <i>Victima</i></p> <p>“Al menos algo que me da mucha alegría de mí, es que en vez de encerrarme y empezar a ocultar todo lo que siento y deseo, empecé como a reconocer, no lo tolero más, no lo aguanto y no necesito hacerlo, y empecé como a soltarme y a sentirme mucho mejor, fue una huella que dolió, pero terminó en algo positivo.” – <i>Victima</i></p> <p>“Dejé a un lado las críticas y empecé a decirme de diferentes formas tú no tienes la culpa, tu eres así, naciste así y por ende, vas a vivir así, empecé como que a apoyarme más” – <i>Victima</i></p>
Afectación emocional	<p>“Las más graves pueden ser los comportamientos autolesivos o las ideaciones suicidas; pueden presentar estréspostrauma, ansiedad, pesadillas, sentimientos de inseguridad y posiblemente problemas para convivir con otros” – <i>Experto 2</i></p>
Dependencia emocional	<p>“Mis problemas de dependencia hacia personas se empezaron a instaurar justo por eso, sentimientos de tristeza” – <i>Victima</i></p> <p>“A veces todo quieres que sea con esa persona y tu sientes como que, me entiende” – <i>Victima</i></p> <p>“Me salí del grupo con el que estuve todo noveno” – <i>Victima</i></p> <p>“Empecé a reunirme con personas que me decían tu puedes y gane más confianza (...) tenía disputas fuertes que ya no me generaban esa ansiedad de ¡Ay me van a dejar, me van a dejar, ahora que hago! y yo decía pues si me dejan perfecto” – <i>Victima</i></p> <p>“Le dejo de dar tanta importancia al ¡ay no, necesito encajar, necesito más amigos!” – <i>Victima</i></p> <p>“Ciertamente fue un proceso en que cambié decir ¡necesito amigos!</p>

	a un ¡necesito tranquilidad!” – <i>Victima</i>
Desconfianza en sí mismo	“Duraba un periodo de tiempo y yo me alejaba de esos grupos, no podía sentir suficiente confianza, duraba en el grupo un par de meses (...) me alejaba” – <i>Victima</i>
Miedo	“Decía “Tengo que ser discreto, que tal si me juzgan, ya me tratan de amanerado(...) que tal me digan es amanerado porque es gay”” – <i>Victima</i>
Necesidad de comprensión y afecto	“Nadie quería estar al lado mío, alguien que me diera una mínima de comprensión y cariño” – <i>Victima</i> “Prefiero estar con alguien fuera de los estándares, sentir más libertad, decir, tal persona sabe lo que yo siento, interioriza lo que yo siento” – <i>Victima</i>
Rechazo de sí mismo	“Me preguntaba por qué yo no soy como los demás, había como una discordancia conmigo mismo” – <i>Victima</i> “Pensaba “que tal digan que lo tratan de amanerado porque es gay. No, ser gay no es bueno” – <i>Victima</i> “Cuando empezaron a salir esos estigmas de que hombre con hombre no va, empecé a sentirme mal” – <i>Victima</i> “Empecé a hacerme ese reclamo de si ser femenino era malo” – <i>Victima</i>
Reparo emocional	“No tuve el respectivo acompañamiento, En el colegio no teníamos psicólogo, teníamos psicoorientadora y la señora era enfermera haciendo de psicoorientadora” – <i>Victima</i> “Fue cierto daño psicológico que fue sanando, ahora voy a empezar como que a trabajar en ese temor, ya pasé por diferentes situaciones, ya sé qué es lo que soy, qué es lo que quiero ser y qué es lo que quiero tener” – <i>Victima</i>
Sentimiento de apoyo	“Llegó un muchacho al colegio y él muchacho justo en noveno tenía mucha más libertad y justo sale otro man y pensé, bueno, no estoy solo, de unos dos mil estudiantes, tres salimos” – <i>Victima</i> “Con mi familia tengo una relación un poco sana, soy muy abierto con mi mama, le cuento las cosas a mi papá... Siempre tuve el apoyo de ellos” – <i>Victima</i> “No tuve apoyo de la escuela, solo tuve mis charlas con mi mamá” – <i>Victima</i> “Tuvieron mis padres que ir al colegio a hablar con la coordinadora para ver si al menos se dignaba a darme un trato igual que a los demás” – <i>Victima</i>
Sentimientos de minusvalía	“Ay! la verdad me sentía muy mal, sentía que no encajaba me sentía con menos valor, como si algo estuviera mal en mí” – <i>Victima</i> “Me sentía reducido mi valor, yo ahora pensándolo bien, era como

	ese pensamiento de ay no me están reduciendo a una mujer y ni siquiera a una mujer completa, a una especie de masa morfal entre un hombre y una mujer... por favor era una deconstrucción en un colegio católico. Eso iba a ser muy difícil” – <i>Victima</i>
Sentimiento de tranquilidad	“Cuando dejé de generar menos dependencia empecé a generar cierta tranquilidad, ahí mismo como que fui agarrando más fuerza, ya no era nada usual el problema de los empujones y la violencia física” – <i>Victima</i>
Sentimientos de desesperanza	“Si, pensé que nunca acabaría el bullying y me imaginaba mi vida como cambiarme de colegio” – <i>Victima</i>

Con relación a esta dimensión, el sujeto manifiesta haber presentado afectación emocional debido a agresiones vividas en la escuela, como apodos y etiquetas tales como “*él es un niño delicado*” y desvalorización por parte de otros. Asimismo, de acuerdo con la vivencia del sujeto, experimentó sentimientos de minusvalía relacionados con este tipo de acoso, así como síntomas ansiosos como preocupación recurrente y miedo a ser juzgado y etiquetado con frases o apodos como “*amanerado*”. En este punto, uno de los expertos apuntó lo siguiente: “*es típico encontrar desde sintomatología depresiva, ansiosa, hasta riesgo suicida*” y, otro de los expertos concuerda señalando que, es común que el bullying provoque en la víctima comportamiento autolesivo, estrés postraumático, ansiedad, sentimientos de inseguridad y dificultad para convivir con otras personas.

Ahora bien, con respecto a estos sentimientos, la víctima refiere haber experimentado cierto grado de dependencia emocional hacia otras personas que le hacían sentir comprendido, pero manifiesta que tiempo después, dicha dependencia emocional disminuyó debido a que era incapaz de confiar en sí mismo y se sentía desvalorado. De esta manera, la víctima señala haber presentado sentimientos de desesperanza y pocas expectativas de mitigación frente a este fenómeno de bullying. Aunque, indica que con el pasar del tiempo logró aceptarse a sí mismo y restarles importancia a los comentarios de las demás personas, así como a la necesidad de compañía, enfocándose en aquellos compañeros que realmente lo motivaban y le llevaban a experimentar tranquilidad, sentimientos de apoyo y reparo emocional.

4.1.3. Dimensión Conductual

Tabla 3

Dimensión conductual de víctima de Bullying

Código	Citas
Cambios	<p>“Qué cosas del pasado todavía me están afectando, hago un cambio, un desenlace y empiezo a trabajar en eso” –<i>Victima</i></p> <p>“Yo estaba en la jornada de la tarde y me tuve que cambiar a la jornada de la mañana porque ya ese curso estaba fuerte” –<i>Victima</i></p> <p>“Mi mamá dijo “no más, ya me lo están molestando físicamente, psicológicamente, profesores, alumnos” y me pasaron a la jornada de la mañana” –<i>Victima</i></p>
Venganza	<p>“Destruir una exposición era como mi especie de venganza en ese momento” –<i>Victima</i></p> <p>“Estoy en ese momento harto de todo lo que estaba pasando y empecé yo también a atacar” –<i>Victima</i></p> <p>“Es posible (que la víctima se convierta en victimario) por modelamiento se aprenden conductas desde las aceptadas o no tan aceptadas como que se evidencia en el bullying, lo cierto es que los mecanismos de defensa que adopta cada sujeto frente las problemáticas vividas son diversas que es posible ejercer lo que se ha recibido puede contemplarse” –<i>Experto 1</i></p> <p>“pasar de víctima pasiva a víctima activa es muy fácil, no es una dinámica lineal, es muy cambiante. Una víctima puede pasar a agredir, por el aprendizaje logrado, por sentir que puede hacer lo mismo que le han hecho a él, porque logra o puede vengarse del agresor” – <i>Experto 2</i></p>

En relación a las conductas relacionadas con la experiencia subjetiva, el estudiante víctima de bullying señala haber recurrido a los insultos y sabotaje de las exposiciones académicas de sus compañeros (agresores) como forma de venganza y alternativa para frenar el acoso del que era objeto. Asimismo, uno de los expertos entrevistados apunta que es posible que la víctima tome el papel de victimario por modelamiento o como alternativa para defenderse frente a la problemática. Igualmente, otro de los expertos indica que comúnmente, la víctima puede pasar de un rol pasivo a una víctima activa, siendo capaz de agredir como forma de venganza.

En este sentido, la víctima manifiesta que estas conductas de venganza y defensa tuvieron lugar debido a la falta de respuestas por parte de los directivos de la institución educativa, a quienes acudió para intentar mitigar el acoso, aun cuando existen normas que garanticen psicorientación en los planteles educativos para estas problemáticas, tal como lo indica uno de los expertos entrevistados (1). Por ello, la víctima indica haber realizado cambios en su vida para disminuir el bullying, como el cambio de la jornada de estudio con apoyo de su familia.

4.1.4. Dimensión Social

Tabla 4

Dimensión social de víctima de Bullying

Códigos	Citas
Aceptación social	“Estaba con un grupo pequeño, no les importaba, cuando les dije que estaba con tal persona ellos dijeron, bueno que bien, en vez de decirme ¿te gustan los hombres?” – <i>Victima</i>
Aislamiento social	“Yo me alejaba de esos grupos, no podía sentir suficiente confianza” – <i>Victima</i> “Deje de preocuparme si necesito amigos ... encontré cierto refugio en toda la información que te daba el internet, así como los juegos” – <i>Victima</i> “En ocasiones las vivencias vividas pueden ser lo suficientemente fuertes como para crear una intoxicación por glutamato, generando por un estrés postraumático (y por ende unos recuerdos de memoria fragmentados y sin mucha coherencia) y si las agresiones se hacen delante de otras personas, estás podrían generar problemas en ese sujeto en la relación con los otros, ya que él o ella podrían pensar que los demás se burlarán por el hecho ocurrido” – <i>Experto 2</i>
Asertividad	“No me gusta la violencia (...) empecé a usar más las palabras a mi favor que a mi contra” – <i>Victima</i>
Cognición Social	“Considero que puede tener una relación estrecha (Func. ejecutivo y posición de víctima) desde la parte social, y todos los aspectos de la cognición social puntualmente, que es la que lleva a una adecuada organización de la conducta social, por tal esta posición de bullying desde el que padece como quien le ejerce podrían tener como condicionantes perfiles de funcionamiento ejecutivo asociados frente esa posición” – <i>Experto 1</i>
Habilidades sociales	“Pasaba jugando, entonces me dije no, y empecé a reducir las horas al computador y comencé a juntarme con personas y empecé a trabajar mis habilidades sociales a hablarle a desconocidos y decir: hola, ¿cómo estás?”

	<p>–<i>Victima</i></p> <p>“Como aquello tan simple como decir hola, o simplemente iniciar la conversación, a veces era tanto la presión que llegue a no saber seguir una conversación normal, a veces sentía completamente pena por decir cualquier incongruencia o una cosa muy random” –<i>Victima</i></p> <p>“Empiezo a tener un grupo estable de trabajo” –<i>Victima</i></p> <p>“En su tiempo con acompañamiento psicológico he mejorado mis habilidades sociales, cuestiones de cómo debo actuar” –<i>Victima</i></p> <p>“Empecé a leer filosofía, empiezo a distribuir mejor el tiempo y a mejorar mis habilidades sociales” –<i>Victima</i></p> <p>“Dichas habilidades sociales me sirvieron tanto que se me daba bien la oratoria” –<i>Victima</i></p> <p>“Ahora soy como un poco más reservado y necesito tiempo como para poder decir “si, puedo abrirme a tal persona” –<i>Victima</i></p> <p>“En el fenómeno del bullying las habilidades sociales suelen jugar un papel importante en el padecimiento de este fenómeno, así como un papel protector, de tal manera que estas podrían tener un desarrollo bajo” –<i>Experto 1</i></p> <p>“La base de una predisposición hacia ser quizás víctima de bullying se basa en el adecuado desarrollo de estas habilidades, por tanto, no solo pueden influir, sino que según hallazgos investigativos constituye una base de explicación y vulnerabilidad” –<i>Experto 1</i></p> <p>“En lo social presentan pocas amistades, suelen someterse a las decisiones o deseos de los demás y suelen presentar problemas en sus relaciones sociales” – <i>Experto 2</i></p>
Rechazo social	<p>“Una persona que me dice “no, que aburrido, ya va a hablar de nuevo” o “como está vestido” –<i>Victima</i></p> <p>“Mi valor era reducido, era una especie de masa morfal entre un hombre y una mujer, que soy yo, según ellos” –<i>Victima</i></p>

De acuerdo con el relato de las vivencias el sujeto víctima de Bullying presenta dificultades en las relaciones interpersonales, acudiendo al aislamiento como forma de huida. Al respecto, uno de los expertos señala que las habilidades sociales de los sujetos víctimas de bullying tienen un desarrollo bajo, por lo que juegan un papel importante en el padecimiento del fenómeno, argumentando que existen estudios que demuestran que el bajo desarrollo de habilidades sociales que, relacionadas con el bajo desarrollo de la cognición social, son factores de vulnerabilidad con los que se puede explicar la aparición de este fenómeno. Igualmente, otro de los expertos apunta

que es posible que el sujeto se someta a las decisiones de los demás y desarrolle un comportamiento aislado al vivir agresiones en presencia de otras personas, como forma de evitar mayores burlas y humillaciones.

En esta línea, el sujeto víctima de bullying manifiesta haber encontrado en el internet y videojuegos una forma de evadir la situación por la que atravesaba. Sin embargo, señala que el aislamiento social disminuyó cuando se integró a un pequeño grupo de estudio en donde empezó a experimentar aceptación social y a desarrollar formas de comunicarse asertivamente. De este modo, manifiesta haber desarrollado capacidades en la oratoria, obteniendo resultados satisfactorios académicamente y socialmente. Actualmente, de acuerdo con la víctima, debido a sus habilidades sociales, rendimiento académico, vestimenta y formas de expresarse comenzó a ser rechazado nuevamente por compañeros de estudio.

4.1.5. Tipos de agresiones vividas

Tabla 5

Tipos de agresiones vividas por la víctima de Bullying

Códigos	Citas
Apodos	<p>“Era muy pesado que todos los profesores decían el amanerado, es muy sensible es muy delicado” –<i>Victima</i></p> <p>“Yo era la bola, en efecto la bola era un niño bajito gordito luego adelgace y era el niño flaquito bajito” –<i>Victima</i></p> <p>“Me decían eres la mujercita, la mujercita” –<i>Victima</i></p> <p>“De los primeros estudios publicados en Europa, se hablaba que el perfil de los niños víctimas de bullying eran niños o niñas con obesidad, con posibles problemas cognitivos, con ingresos económicos más bajos que los victimarios y posiblemente con menor edad (más pequeños)” –<i>Experto 2</i></p>
Bullying por docentes y directivos	<p>“Una frase de una profesora que recuerdo muy bien “no molesten a... él no tiene la culpa de ser hijo único y ser un niño delicado”” –<i>Victima</i></p> <p>“Siempre tenía problemas con los profesores, tenía profesoras que literalmente se ensañaron en contra mía” –<i>Victima</i></p> <p>“Aún recuerdo una vez que llegué llorando a la casa y me preguntaron</p>

	<p>¿Qué te pasó? y yo dije “la profesora me trató de un inútil” –<i>Victima</i></p> <p>“Era muy pesado que todos los profesores decían no... el amanerado, es sensible, es delicado” –<i>Victima</i></p> <p>“Una vez llegué con el labio roto porque un niño me empujó de una tarima... Fuimos a coordinación y reportamos y empezaron a escuchar la versión del agresor... dijeron “Ay lo que dice el muchacho es diferente, ustedes estaban jugando”” –<i>Victima</i></p>
Daño físico	<p>“Llegué con el labio roto, el niño me empujó de la tarima y me golpeé con mi propia rodilla” –<i>Victima</i></p>
Estereotipos de género	<p>“Sentían molestias en contra mía porque a mí no me gustaba jugar fútbol de hecho que gustaba más jugar cosas que les gustaba a las niñas, arma todos y cosas así de desarrollo cognitivo” –<i>Victima</i></p>
Miradas y susurros	<p>“Cierta acoso de miradas y susurros por mi vestimenta y cosas así... La gente te veía raro por usar una camisa manga larga y adentro un suéter básico” –<i>Victima</i></p>
Rechazo	<p>“En la universidad decían... no, que aburrido, ya va a hablar de nuevo o, como está vestido” – <i>Victima</i></p> <p>“Una especie de masa morfal entre un hombre y una mujer, que soy yo, según ellos” –<i>Victima</i></p>

Las agresiones más comunes vividas por el sujeto víctima de bullying fueron las realizadas por docentes y directivos de la institución educativa en donde desarrolló su educación media. Estas agresiones provocadas por los órganos institucionales se remontan a etiquetas y apodos como “*amanerado*” “*inútil*” así como invalidación de sus argumentos, defendiendo los argumentos de los estudiantes que desempeñaban el papel de agresores. Asimismo, el sujeto indica haber experimentado acoso verbal, como uno de los tipos de agresiones más frecuente, el cual se presentaba por apodos relacionados con su aspecto físico, así como miradas y comentarios por su vestimenta. Al respecto, uno de los expertos indicó que el perfil más común de las víctimas es el sobrepeso, obesidad y estrato económico bajo.

Ahora bien, otras manifestaciones del bullying señaladas por la víctima están relacionadas con los estereotipos de género, debido a que los agresores sentían rechazo y desaprobación hacia los intereses y gustos del sujeto víctima de bullying quien manifestó sentir mayor afinidad hacia los juegos y actividades que socialmente son considerados femeninos. Finalmente, el tipo de agresión

más grave fue el físico, aunque este se manifestó con menor frecuencia que los demás tipos de Bullying.

4.2. Funciones ejecutivas

Tras la aplicación de cada una de las baterías neuropsicológicas para la medición de las funciones ejecutivas, se obtuvo los siguientes resultados:

4.2.1. Test de Stroop

Tabla 6

Resultados del test de Stroop

Prueba	Puntuación	Media poblacional
Stroop parte C Aciertos	40	39,74 (11,3)

En la Prueba de conflictos (PC) el sujeto obtuvo una puntuación situada en la media poblacional, de modo que se encuentra ubicado en un rango normativo para su edad, lo que indica que presenta capacidad para inhibir respuestas automáticas, resistencia a la interferencia visual, así como flexibilidad mental que se manifiesta en la capacidad de adaptarse al estrés cognitivo. En este sentido, el sujeto presenta atención alternante situada dentro de la normalidad.

4.2.2. Trail making test

Tabla 7

Resultados del trail making test.

Prueba	Puntuación	Media poblacional
TMT B tiempo	72	101,21 (59)

TMT B número de errores	0
-------------------------	---

En la parte B de la prueba Trail making test, el sujeto completó la tarea en un tiempo estándar para la media poblacional, lo que se materializa en una buena capacidad de organización y planeación de la información, evidenciando adecuadas habilidades de velocidad de procesamiento de la misma.

4.2.3. *Test de asociación controlada de palabras (FAS)*

Tabla 8

Resultados del test de asociación controlada de palabras (FAS)

Prueba	Puntuación	Media poblacional
Test de asociación controlada de palabras	37	33,4 (10,1)

En esta prueba el sujeto obtuvo una puntuación acorde a sujetos de su edad, con lo cual se evidencia adecuada fluidez verbal, memoria de trabajo y reconocimiento fonológico; de esta manera, el evaluado es capaz de evocar y producir palabras en concordancia a la orden cognitiva solicitada. Asimismo, el sujeto presenta una buena velocidad de procesamiento y buena capacidad de búsqueda ejecutiva central, el cual le permite atenuar información irrelevante, para atender e integrar información relevante.

4.2.4. *Inecco - frontal Screening (IFS)*

Tabla 9

Resultados de la prueba Inecco - frontal Screening

Inecco	Puntuación	Media poblacional
Series motoras	3	3
Instrucciones conflictivas	3	3
Go – no Go	3	3
Dígitos atrás	4	6
Memoria de trabajo verbal	2	2
Working memory espacial	3	4
Refranes	2	3
Hayling Test	6	6

En las subpruebas *series motoras* el sujeto obtuvo puntuaciones ubicadas en la media poblacional lo que indica que presenta buena capacidad para seleccionar estímulos en presencia de otros estímulos distractores, por lo que también evidencia un buen control de interferencia motor. Asimismo, en la subprueba Go- no Go el sujeto se ubica dentro de un rango promedio lo que quiere decir que presenta buena capacidad atencional y control inhibitorio.

Con respecto a la subprueba *Working memory espacial* y *dígitos atrás* el sujeto obtuvo una puntuación un punto por debajo de la estándar, con lo cual se podría apreciar una dificultad leve para mantener información de tipo espacial y viso espacial, así como para hacer uso de ella a corto plazo. En la subprueba *Refranes* el sujeto obtuvo una puntuación baja con un punto por debajo del corte, lo que indica que presenta poca estimulación en procesos de abstracción, y leve dificultad para apartarse de los significados literales de una oración.

En conjunto, las puntuaciones de las pruebas *Working memory espacial*, *dígitos atrás* y *Refranes* evidencian leves dificultades en el control inhibitorio, autorregulación y respuesta prepotente.

4.2.5. Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin

Tabla 10

Resultados Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin

Variable	Puntuación	Media pobl.
Wisconsin acierto	64	
Wisconsin errores	12	31,36 (20,9)
Wisconsin categorías	6	5,03 (1,5)
Wisconsin total ensayos	76	103,74 (22,8)
Wisconsin respuestas perseverativas	5	20,14 (18,5)
Wisconsin errores no perseverativos	7	
Wisconsin errores perseverativos	5	18,03 (15)
Wisconsin porcentaje errores perseverativas	6	16,35 (12,2)
Wisconsin índice de conceptualización inicial	12	
Wisconsin respuestas nivel conceptual	64	63,47 (14,5)
Wisconsin porcentaje nivel conceptual	84	64,64 (18,3)
Wisconsin fallas para mantener el principio	2	1,31 (1,6)

Dentro de los resultados del test de clasificación de tarjetas de Wisconsin, se puede notar un rendimiento estándar para sujetos de su edad, con puntuaciones dentro del parámetro de la media

poblacional; no se evidencian dificultades que revistan relevancia clínica. En ese sentido, se puede resaltar puntuaciones en Wisconsin total ensayos, Wisconsin respuestas perseverativas y Wisconsin porcentaje nivel conceptual, donde especialmente se evidencian mejor desenvolvimiento con base a la media y desviación estándar; lo que se traduce en un muy buen desempeño en lo relacionado a funciones de tipo cognitivas, con buenos procesos para la resolución de problemas, organización y planeación de información, buen empleo de memoria de trabajo y búsqueda de información, además de acordes procesos de metacognición.

5. Discusión

El propósito de la presente investigación se basó en estudiar el fenómeno del bullying, específicamente sobre la víctima, a partir de la descripción de sus funciones ejecutivas y su experiencia subjetiva, así como las perspectivas de expertos sobre el tema y la literatura. Con base a esta última, se han encontrado pocos estudios relacionados con las víctimas. Sin embargo, existen estudios que aportan significativamente a la comprensión de las funciones ejecutivas en el marco de este fenómeno, como el trabajo de Rivera (2018), quien halló que, las personas víctimas de bullying tienden a presentar dificultades en la planificación y la cognición social, funciones asociadas al lóbulo prefrontal.

Del mismo modo, con los resultados del presente estudio, se pudo hallar que, tanto la víctima como los expertos indican que el bullying puede influir sobre los objetivos y planes de quien padece este fenómeno, así como estar relacionado con dificultades en la cognición social. Sin embargo, las baterías neuropsicológicas demostraron que el sujeto estudiado presenta una adecuada capacidad de planeación, por lo que puede explicarse que, los cambios en sus planes están relacionados con otros elementos como las estrategias de afrontamiento para disminuir el bullying, tal como lo indica uno de los expertos quien señala que, la víctima puede planear, ejecutar y cambiar diversas estrategias para defenderse y evitar las agresiones.

En cuanto a la cognición social, estudios como el de Iffland, Wiggert, Neuner y Blechert (2018), demuestran que el desarrollo tiende a ser bajo en sujetos que han sido víctima de violencia a temprana edad, así como lo menciona uno de los expertos entrevistados, quien sostiene que el poco desarrollo de la cognición social constituye un factor de vulnerabilidad para el padecimiento del fenómeno del bullying. En este sentido, según el relato de la víctima, durante algún tiempo presentó dificultades para entablar conversaciones, empleando el aislamiento como forma de huida frente al bullying. Contrario a ello, los resultados de las baterías neuropsicológicas demostraron un adecuado desarrollo de la cognición social.

Ahora bien, esta contrariedad puede explicarse en base al discurso del sujeto víctima de bullying, quien manifiesta que su comportamiento ensimismado, aislado y evitativo no era más que una respuesta conductual ante las agresiones vividas, las cuales disminuyeron y con ello, el comportamiento aislado, lo que explica los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas para la medición de la cognición social y las habilidades sociales.

Sumado a esto, los resultados del test de stroop y el test de clasificación de las tarjetas de Wisconsin evidenciaron que la víctima presenta flexibilidad mental dentro de la normalidad, la cual, según Luria (1986), se relaciona con la planeación y en conjunto permiten al sujeto llegar a cumplir metas establecidas. No obstante, partiendo desde la experiencia subjetiva del sujeto, este manifestó la necesidad de crear cambios constantemente, lo que da cuenta de dificultades para adaptarse a las situaciones de estrés y rutinarias, lo que se apoya en las afirmaciones de uno de los expertos que indica que la víctima ejecuta diversas formas de evitar el bullying, hasta encontrar la de mayor eficacia. Esta función se ubica dentro de la corteza prefrontal dorsolateral, al igual que el razonamiento verbal abstracto, para el cual, el sujeto víctima de bullying presenta una leve dificultad para apartarse de los significados literales de las oraciones, lo que se evidenció en la subprueba “refranes”. De este modo, estos resultados se relacionan con el trabajo realizado por Bernate-Navarro, Baquero-Vargas y Soto Pérez (2009), quienes concluyeron que, personas que han sido expuestas a niveles de violencia - como el acoso escolar- presentan déficit en la capacidad de abstracción de significados sociales, emocionales y verbales.

Asimismo, en otras funciones ejecutivas tales como memoria de trabajo y control inhibitorio, estudios señalan que las alteraciones cerebrales se dan debido al maltrato comenzado en la infancia, lo que causa afectaciones en la memoria de trabajo y de aprendizaje, generando un estilo hostil en la persona (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011). Sin embargo, el sujeto en el test de asociación controlada de palabras (FAS) obtuvo resultados que indican una adecuada capacidad de búsqueda ejecutiva central y empleo de memoria de trabajo, lo que concuerda con la experiencia subjetiva del sujeto quien señala tener una adecuada manipulación de la información. En cuanto al control inhibitorio, el cual, según Shimamura (2000), está relacionado estrechamente con la

corteza orbitofrontal y asociado con el giro cingular anterior, el sujeto evidenció capacidad para atenuar estímulos irrelevantes, sin embargo, en otras tareas o situaciones el sujeto evidencia dificultad para inhibir sus respuestas automáticas ante eventos hostiles que repercuten sobre sus emociones, tal como lo ha indicado en la entrevista en donde señala recurrir a la violencia verbal, lo cual concuerda con lo expuesto por uno de los expertos quien indicó que, las victimas de bullying suelen presentar alta capacidad para atender los estímulos que representan peligro, y por ende, responder de forma automática y desinhibida ante ellos.

Del mismo modo, Shimamura (2000), continúa señalando que la corteza prefrontal es la responsable de intervenir y monitorear la información recibida, la cual por medio de un filtro se procesa y se selecciona, aludiendo a la capacidad para focalizar la atención en representaciones de la memoria que se activan. Con base a ello, los resultados obtenidos por el sujeto en el test de stroop evidencian una atención alternante adecuada para su edad, lo cual, está relacionado con lo que uno de los expertos señala como “mecanismo para sobrevivir”, indicando que, el sujeto presenta altos niveles de atención frente a estímulos que generen alerta o peligro. Sin embargo, los estímulos de relevancia pueden ser desatendidos.

Ahora bien, en relación a la resolución de conflictos, las víctimas del bullying tienden a tomar mayor tiempo en elaborar una estrategia para resolver algún problema o que les permita llegar a una meta, así mismo, se equivocan continuamente al momento de seleccionar los pasos o vías para lograr su objetivo, sin embargo, el sujeto estudiado señala desde su experiencia subjetiva no haber recurrido a la violencia física, pero sí a la violencia verbal como forma de venganza, empleando las palabras a su favor, lo que está relacionado con los resultados del test de stroop - subprueba de conflictos (PC), en donde el sujeto presenta capacidad para inhibir respuestas automáticas y resistencia a la interferencia visual, lo que quiere decir que, en algunas situaciones es capaz de inhibir respuestas automáticas, pero, en ese mismo porcentaje puede responder impulsivamente.

En relación con la capacidad de resolución de problemas y el control inhibitorio, el sujeto en su experiencia subjetiva manifiesta recurrir a los insultos y el sabotaje como forma de venganza y

resolución de conflictos, tomando en algunas ocasiones el papel de victimario. En concordancia, uno de los expertos manifiesta que, es común que la víctima de bullying pase a ser el agresor por modelamiento o como estrategia de afrontamiento, lo que da cuenta de dificultad para inhibir los pensamientos, emocionales y conductas hostiles. Igualmente, otro de los expertos señala que es común que la víctima pase de un rol pasivo a un rol activo en el fenómeno del bullying, mostrando dificultades en la autorregulación. De esta manera, estas afirmaciones concuerdan con lo hallado por Trujillo y Romero-Acosta (2016), quienes indican que algunos estudiantes pueden desempeñar roles mixtos en el marco del fenómeno del bullying, es decir, además de ser víctimas, también pueden ser agresores. Asimismo, otros investigadores y teorías como el Modelo del Procesamiento de la Información Social de Dodge y Newman, llaman a este rol mixto, víctima provocadora, indicando que la víctima puede tener similares niveles de hostilidad y agresividad con el victimario, provocando las agresiones (Camodeca y Goossens, 2005).

Ahora bien, además de la provocación por parte de la víctima hacia el victimario, hay otros factores que hacen proclive a una persona a ser víctima de bullying, como lo indica uno de los expertos, quien apunta que el bajo desarrollo de las habilidades sociales hace propensa a una persona a ser víctima de bullying, y, por el contrario, el adecuado desarrollo de las mismas juega un papel protector frente a este fenómeno. Estas afirmaciones concuerdan con lo expuesto por el experto 2 y lo estudiado por Hernández y Saravia (2016), quienes señalan que las víctimas suelen caracterizarse por ser tímidas, presentar desequilibrio emocional y pocas habilidades sociales, por lo que es común encontrar problemas en las relaciones interpersonales. Asimismo, los resultados arrojados por el test de la mirada, nos indica que el sujeto estudiado presenta una estimulación leve en el desarrollo de habilidades sociales y cognición social. Sumado a ello, Núñez, Contreras, Montecinos y Torres (2013), señalan que existe un tipo de bullying llamado bullying homofóbico, en el que los agresores emplean la crueldad y el aislamiento social para las víctimas, llevándoles a mantener un perfil aislado, ensimismado e inseguro, tal como lo señala la víctima entrevistada, quien hace una apreciación importante en cuanto al rechazo social relacionado con su orientación

sexual, generando temor al momento de expresar su orientación, así como temor a relacionarse con nuevas personas.

Del mismo modo, desde la experiencia subjetiva del sujeto, este tipo de rechazo social provocó en él sentimientos de minusvalía, y autoconcepto negativo, debido a las palabras con las que se refieren a él, tales como “él no tiene la culpa de ser un niño delicado”. Al respecto, los expertos entrevistados afirman que es común encontrar en las víctimas del Bullying aceptación de las agresiones, sintomatología ansiosa, estrés postraumático, depresión y posiblemente riesgo suicida, lo que se asocia a lo hallado por Sánchez, Ortega y Menesini (2012), quienes encontraron que las víctimas presentan dificultades relacionadas con la regulación emocional, por lo que tienden a tener fallas en la planificación y el afrontamiento del fenómeno del bullying. En concordancia, el sujeto refleja en su discurso dependencia emocional, aferrándose a compañeros que lo comprenden, así como sentimientos de tristeza, miedo y necesidad de comprensión y cariño.

6. Conclusión

De las diversas categorías planteadas en la experiencia subjetiva del sujeto, una de las de mayor prevalencia fue la dimensión cognitiva, la cual estuvo asociada los hallazgos sobre las funciones ejecutivas. En este sentido, a nivel ejecutivo la víctima posee buena capacidad de planificación, sin embargo, en esta interfieren otras dimensiones como las estrategias de afrontamiento empleadas para evitar las agresiones, lo que indica capacidad para organizar una secuencia de pasos para obtener una meta, pero, estos planes suelen cambiar repentinamente debido a la necesidad de huida ante las agresiones.

De esta manera, la dificultad presentada obedece a dificultades emocionales y a una percepción incorrecta de la misma, lo que se relaciona con la cognición social, puntualmente fallas en el sesgo atribucional y procesamiento emocional, llevando a la víctima a cambiar sus planes, metas, proyectos y a desistir de las alternativas de resolución de conflictos. Igualmente, es posible concluir que la experiencia subjetiva de la víctima se relaciona con el modo en que soluciona y se enfrenta a la situación de bullying, es decir que, la víctima presenta percepciones relacionadas con su emocionalidad y con la forma en la que ha logrado mitigar la situación en el pasado, para emplearlas a futuro.

En esta misma línea de ideas, el sujeto presenta una capacidad de búsqueda ejecutiva central y memoria de trabajo, pero, esta suele enfocarse en los estímulos de relevancia para el sujeto, en este caso, estímulos que representan peligro o supervivencia. Con base a ello, y a la experiencia subjetiva de la víctima podemos concluir que, presenta una buena capacidad atencional, por lo que cuando aparecen estímulos relevantes, este suele responder conductualmente de forma automática.

En efecto, el sujeto presenta leves dificultades en el control inhibitorio, lo que se puede evidenciar desde la presencia de dificultades en la selección y ejecución de mecanismos para la resolución de conflictos, puesto que, en su experiencia subjetiva ha reconocido recurrir a la violencia verbal como forma de atenuar el bullying. Por tanto, es posible afirmar que la víctima

ha desempeñado un papel mixto en el fenómeno de bullying, siendo el agresor en algunas ocasiones.

Ahora bien, otra de las dimensiones en el bullying, está relacionada con la baja estimulación de las habilidades sociales desde la infancia, las cuales, son un factor de predisposición para este fenómeno, así como la cognición social que, aunque en el sujeto se ubique en la normalidad, esta posee baja estimulación, específicamente en el procesamiento emocional, evidenciando dificultades para reconocer emociones, intenciones y pensamientos de otros, lo que se relaciona con su rendimiento en el test de la mirada y razonamiento verbal. En consecuencia, el sujeto interpreta erróneamente la intencionalidad de las miradas, frases y comentarios de los demás y es posible que, identifique como agresores a personas cuyos comentarios no pretendan agredirle.

Al respecto, podemos concluir que, el sujeto presenta una leve dificultad en las habilidades sociales relacionada con el fenómeno del bullying, puesto que, ha empleado como estrategia de afrontamiento el aislamiento social, la dependencia emocional y el retraimiento. Igualmente, estas dificultades se relacionan con la afectación emocional producto del bullying homofóbico y el bullying causado por su aspecto físico y su conducta, los cuales provocaron en sí mismo rechazo y autoestima baja.

Finalmente, las manifestaciones de la experiencia subjetiva oscilaron en los tipos de agresiones vividas, las repercusiones emocionales, el desarrollo social y el funcionamiento cognitivo, lo que, al ser triangulado con las pruebas neuropsicológicas, teorías y antecedentes, permite construir un perfil con dificultades en la cognición social, razonamiento verbal, control inhibitorio y resolución de conflictos, sumado a la necesidad de venganza y distorsión del autoconcepto. De este modo, al concluir esta investigación, resulta relevante indicar que el objetivo general enfatizado en describir el funcionamiento ejecutivo y experiencia subjetiva del estudiante víctima de bullying fue alcanzado, dejando como posibilidad de futuras investigaciones relacionadas con la victimización de bullying y el funcionamiento ejecutivo.

7. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J., & Cuellar, K. (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales* (19), 9-27.
- Adolphs, R. (1999). Social cognition and the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 469-479.
- Alfonso, K. (2017, 19 de abril). En Colombia 7,6% de los estudiantes experimenta bullying. *La República*. Recuperado de <https://www.larepublica.co/globoeconomia/en-colombia-76-de-los-estudiantes-experimenta-bullying-2498001>
- Amemiya I., Oliveros M., y Barrientos A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 2-8
- Andrade, Brodeur, Waschbusch, Stewart, & McGee. (2009). Selective and Sustained Attention as Predictors of Social Problems in Children with Typical and Disordered Attention Abilities. *Journal of Attention Disorders* (12), 341-352.
- Avilés. (2002). La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO. Universidad de Valladolid.
- Ayenibiowo, K., & Akinbode, G. (2011). Psychopathology of Bullying and Emotional Abuse Among School Children. *Ife Psychologia*, 127-141.
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews: Neuroscience*, 829-839.
- Badgaiyan, R. & Posner, M. (1997). time course activations in implicit and explicit recall. *Journal of Neuroscience*, 4904-4913.
- Báez, M. y Arenas, J. (2019). *Diseño e implementación de estrategia didáctica para reducir los factores asociados a la deserción escolar: IED San Agustín JM* (Tesis de grado). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.

- Baker, S. C., Rogers, R. D., Owen, A. M., Frith, C. D., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S., & Robbins, T.W. (1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London task. *Neuropsychologia*, 34(6), 515-526.
- Barceló, E., Lewis, S., & Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el caribe*(18), 109-138.
- Benjamin, L. (1984). *Principles of prediction using structural analysis of social behavior*. En R.A. Zucker et al. (Eds.). *Personality and the prediction of behavior*. New York: Academic Press.
- Bernate-Navarro, M., Baquero-Vargas, M.P., & Soto-Pérez, F. (2009). Diferencias en los procesos de atención y memoria en niños con y sin estrés postraumático. *Cuadernos de Neuropsicología*, (3), 104-115.
- Burgess, P.W. (2000). Strategy application disorder: the role of the frontal lobes in human multitasking. *Psychological Research*, 279-288.
- Camodeca, & Goossens. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Capilla, A., Romero, D., Maestú, M., Campo, P., Fernández, S., González-Marqués, J., et al. (2004). Emergencia y desarrollo cerebral de las funciones ejecutivas. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 377-386.
- Caracol Radio. (2019, 18 de febrero). *NoMásBullying: La iniciativa para erradicar el acoso escolar*. Recuperado de https://caracol.com.co/radio/2019/02/18/nacional/1550530053_239958.html
- Carnero. (2000). Educación, demencia y reserva cerebral. *Rev Neurol* (31), 584-592.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios*, 47-55.

- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), 9-14.
- Contreras, A. (2003). El fenómeno del bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 100-114.
- Delgadillo, L., & Argüello, F. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, 9(3), 65-80.
- Delgado, A. C. (2010). Acciones agresivas en el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe* (XXV).
- Diamond, A. (2001). A model system for studying the role of dopamine in prefrontal cortex during early development in humans. *Handbook of developmental cognitive neuroscience*, 433-472.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación Educativa*, 63-76.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, A. (2005). *Validación y estandarización del Test de Colores y Palabras STROOP con una muestra de niños y adolescentes Bogotanos*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández-Olaria, R., & Flórez, J. (2016). Funciones ejecutivas: bases fundamentales. *DownCiclopedia*, 1-8.
- Ferrel Ortega, F. R, Cuan Ardila, A, Londoño, C. Z. y Ferrel Ballestas, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de santa marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188- 205.

- Flores, J., & Ostrosky-Solís, F. (2012). Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas. *El Manual Moderno*.
- Fuster, J. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocitology*, 373-385.
- Fuster, J. (1997). *The prefrontal cortex anatomy, physiology and neuropsychology of the frontal lobes*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Gómez, A. (2015). Aspectos cognitivo-emotivos en víctimas y agresores del bullying. *Rev. Invest. Univ. Quindío. (Col.)*, 27(1), 21-29
- Gómez, M., Molina, D., & Arana, M. (2013). Teoría de la mente en un grupo de personas vinculadas al conflicto armado y en proceso de resocialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 244-257.
- Gonzalez, J. (1987). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giorgi, A. (1985). *Sketch of a psychological phenomenological method* In A. Giorgi (Ed.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. En J. R. Camic, *Qualitative research in psychology*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Heaton, R, Chelune, G, Talley, J, Kay G & Curtiss, G. (1948). WCST- Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin.
- Hampson, S. (1986). *La construcción de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., & Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --)*. México D.F.: McGraw-Hill

- Highland-Angelucci, L., Valadez-Sierra, M. D., & Pedroza-Cabrera, F. (2015). La victimización producto del bullying escolar y su impacto en el desarrollo del niño desde una perspectiva neuropsicológica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21-28.
- Highland, L. (2016) Atención y Ansiedad manifiesta en niños identificados como víctimas del Bullyn.
- Horna, V (2012). Un estudio cualitativo sobre convivencia escolar: el Bullying desde la perspectiva de las víctimas, *Observatorio*, 127-176
- Hostinar, C., Stellern, S., Schaefer, C., Carlson, S., & Gunnar, M. (2012). Associations between early life adversity and executive function in children adopted internationally from orphanages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(2), 17208-17212. doi: 10.1073/pnas.1121246109
- HSB Noticias. (2018, 2 de mayo). *¿Cuántos casos de bullying hay en tu colegio? 7 de cada 10 niños son víctimas*. Recuperado de <http://hsbnoticias.com/noticias/ciencia/cuantos-casos-de-bullying-hay-en-tu-colegio-7-de-cada-10-nin-415546>
- Iffland, B., Wiggert, N., Neuner, F. y Blechert, J. (2018). Neutral is negative enough—Peer victimization influences cardiac, facial-muscular and experiential reactions to both negative evaluative and neutral social stimuli. *Biological psychology*, 139, 152-162.
- Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad*. México: Trillas.
- Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of “Hot” executive function. *Brain and Cognition*, 148-157.
- Koechlin, E., Corrado, G., Pietrini, P., & Grafman, J. (2000). Dissociating the role of the medial and lateral anterior prefrontal cortex in human planning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97, 7651-7656.

- Linero-Racines, R. M. (2019). Funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual relacionado con la cognición social en estudiantes en situación de Bullying.
- Lowenstein, L. (1977). Who is the bully?. *Home and School.*, 3-4.
- Lozano Gutiérrez, A., & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Luria, A.R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.
- Marchiori, H. (2004). *Criminología. Teorías y pensamiento*. México: Porrúa.
- Margulis, L. E., Squillace Louhau, M. R., & Ferreres, A. R. (2018). Baremo del Trail Making Test para Capital Federal y Gran Buenos Aires. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(3), 54-63.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour, *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196
- Mesa-Gresa., & Moya-Albiol. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el ciclo de la violencia. *Rev Neuronal*; 52, 489-503
- Miglino, J. (2019). *Estadísticas de Bullying en Colombia 2018* [web log post]. Recuperado de <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Miller, & Cohen. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*(26), 67-202.

- Moncada, G., Medina, M., Irías, M. y López, V. (2020). *El Cerebro Adolescente Expuesto a Violencia Escolar*. Recuperado de <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/Cerebro.Violencia.pdf>
- Norman, D., & Shallice, T. (1986). *Attention to action: willed and automatic control of behavior*. New York: Plenum press.
- Olweus, D. (1998). Acoso escolar: Bullying en las escuelas: Hechos e Intervenciones. Recuperado de www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ongur, D., Ferry, A & Price, J. (2003). Architectonic subdivision of the human orbital and medial prefrontal cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 425-449.
- Patterson J. (2011) F-A-S Test. In: Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (eds) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, New York, NY
- Pineda, D. & Ardila, A. (1991). *Neuropsicología: Evaluación clínica y psicométrica*. Medellín: Prensa Creativa.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 764-768.
- Portellano, JA., Martínez, R. y Zumárraga, L. (2005). *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Barcelona: TEA.
- Ramirez, G. (Marzo de 2010). Filosofía del Lenguaje. Recuperado de <https://urlfilosofiadellenguaje.wordpress.com/2010/03/15/gilberto-ramirez-no1-diferencia-entre-experiencia-objetiva-y-experiencia-subjetiva/#:~:text=En%20la%20experiencia%20objetiva%2C%20el,s%C3%B3lo%20el%20individuo%20lo%20conoce>.
- Rivera, R. (2018). Funciones Ejecutivas y Cognición Social en Adolescentes Agresores, Víctimas y Espectadores en Contexto de Bullying. *Revista de Psicología*, 8(1), 39-66.

- Robbins, T. W. (1998). *Dissociating executive functions of the prefrontal cortex*. Londres: Oxford University.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 40-49.
- Román, F., Rojas, G., Roque, N., Iturry, M., Blanco, R., Leis, A., . . . Allegri, R. (2012). Baremos del Test de la Mirada en español en Adultos normales de Buenos Aires. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(3), 1-5.
- Rodríguez Manzanera, L. (2008). La elección de la víctima. *EGUZKILORE* (22), 155-168.
- Rolls, E.T. (2000). The orbitofrontal cortex and reward. *Cerebral cortex*, 284-294.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salcedo, Y. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 112-120.
- Sánchez, Virginia y Ortega, Rosario y Menesini, Ersilia (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28 (1), 71-82.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva Educativa (Sexta ed.)*. México: Pearson Educación.
- Shallice. (2001). Theory of mind” and the prefrontal cortex. *Brain*, 247-248.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*, 313-323.

- Shimamura, AP. (2000). The role of the prefrontal cortex in dynamic filtering. *Psychobiology* (28), 207-228.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Stuss, D. T., & Levine, B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 401-403.
- Teddle y Tashakkori (2009). Foundations of mixed methods research. En: *Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, Sage.
- Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 46(12), 742-750.
- Trujillo, J. J.; Romero-Acosta, K. (2016) Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14 (01), 41- 54
- Tsujimoto, S. (2008). The prefrontal cortex: Functional neural development during early childhood. *The Neuroscientist*, 345-358.
- Tsukiura, T., Fujii, T., & Takahashi, T. (2001). Neuroanatomical discrimination between manipulating and maintaining processes involved in verbal working memory: a functional MRI study. *Cognitive Brain Research*, 13-21.
- Vélez, A., & Blandón, C. (2014). Reconocimiento de las emociones a partir de la mirada por docentes de sección bachillerato del Colegio San José de La Salle. *Corporación Universitaria Lasallista*. Obtenido de http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1522/2/Reconocimiento_emociones_docentes_Colegio_San_Jose_de_Lasalle.pdf

- Walton, A. (2014, 18 de Abril). The Psychological Toll of Childhood Bullying Can Persist for Decades. *Forbes*. Recuperado de <https://www.forbes.com/sites/alicegwalton/2014/04/18/the-effects-of-childhood-bullying-can-last-a-lifetime/#520607fa51d5>
- Wolke, D., & Lereya, S. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667
- Zegarra-Valdivia, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuropsiquiatría*, 80(3), 189-199.
- Zelazo, P., & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control II: the development of executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-6.