



Doi: <https://doi.org/10.70577/ASCE/1089.1115/2025>

Recibido: 2025-05-27

Aceptado: 2025-06-27

Publicado: 2025-07-29

El papel del orientador educativo en la prevención del acoso escolar modelos de intervención basados en evidencia

The role of the educational counselor in the prevention of bullying: evidence-based intervention models.

Autores:

Lorena Elizabeth Tello Mayorga

lotelloma@uide.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3356-6054>

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Quito -Ecuador

Dalila Johanna Bowen Castro

dalila.bowen@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-6455-6833>

Ministerio de Educación del Ecuador

Quito -Ecuador

Alexandra Maritza Rosero Ubidia

alepsicology@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1981-0016>

Independiente

Quito -Ecuador

Carlos Alberto Rea Elizalde

carlos.reae@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4332-2031>

Ministerio de Educación del Ecuador

Quito -Ecuador

Augusto Paolo Bernal Parraga

abernal2009@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0289-8427>

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Quito -Ecuador

Cómo citar

Tello Mayorga, L. E., Bowen Castro, D. J., Rosero Ubidia, A. M., Rea Elizalde, C. A., & Bernal Parraga, A. P. (2025). El papel del orientador educativo en la prevención del acoso escolar modelos de intervención basados en evidencia. *ASCE*, 4(3), 1089–1115.



Resumen

Esta investigación explora el papel estratégico del consejero educativo en la prevención del acoso escolar y se centra en prácticas basadas en la evidencia. El objetivo fue identificar estrategias que se puedan llevar a cabo para minimizar la incidencia y recurrencia del acoso escolar y mejorar la seguridad del entorno escolar. Se aplicó un enfoque de métodos mixtos que consistió en una revisión sistematizada de la literatura de los últimos cinco años (2018-2024) y un estudio de caso múltiple dentro de instituciones de educación primaria y secundaria. La fase cualitativa incluyó la administración de entrevistas a doce consejeros, mientras que la fase cuantitativa involucró el uso de cuestionarios estandarizados a 250 docentes y 400 estudiantes. Las intervenciones más efectivas fueron aquellas que no solo integraron el desarrollo de habilidades socioemocionales, sino que también incluyeron políticas institucionales de respuesta a la violencia. Hubo una reducción estadísticamente significativa en el comportamiento de acoso escolar en aquellos contextos donde el consejero implementa programas de convivencia integral, trabaja de manera colaborativa con los docentes y asume un rol activo de mediador. También hubo un énfasis notable en cambiar la postura al pasar de una postura reactiva a una postura preventiva integradora, donde se fortalecieron las relaciones con las familias, los docentes y los líderes escolares. Las cargas administrativas, la falta de capacitación específica y la ausencia de sistemas estructurados para el monitoreo de los datos escolares fueron algunas de las barreras que también se identificaron. Sin embargo, modelos como KiVa y Apoyo entre Pares mostraron efectividad cuando se adaptaron al contexto escolar específico. En conclusión, el consejero educativo desempeña un papel central en el desarrollo de una cultura de convivencia, siempre que haya respaldo institucional, recursos validados apropiados y un entorno escolar dedicado a la prevención del acoso escolar.

Palabras clave: Acoso Escolar, Orientación Educativa, Prevención del Acoso, Intervención Basada en Evidencia, Modelos de Intervención, Bienestar Escolar, Clima Escolar.



Abstract

This study looks into how school counselors may stop bullying, with an emphasis on interventions that are backed up by real-world evidence. The goal is to find out what these professionals can do in schools to stop bullying from happening and happening again. This will help make schools safer and more respected places. To do this, a mixed-methods methodology was employed that included a systematic evaluation of recent research (2018–2024) and a multiple case study in primary and secondary schools. The qualitative phase involved interviewing twelve counselors from public and private schools using semi-structured guidelines. The quantitative phase used standardized questionnaires with 250 teachers and 400 pupils. Content analysis found that the best models mix proactive steps, including teaching social and emotional skills, with explicit rules for how to deal with violence in schools. Also, statistical study showed that bullying behaviors went down a lot in schools when the counselor runs complete coexistence programs, interacts closely with instructors, and actively mediates conflicts. One of the most important things we learned is that the counselor should not only be someone who reacts, but also someone who stops problems and establishes bridges between family, instructors, kids, and administrators. They also talked about structural problems that made their jobs harder, like too much paperwork, not enough training on how to stop bullying, and the lack of a mechanism for collecting and analyzing school data. But it was found that when proven models like KiVa or the Peer Support technique were tweaked to fit the needs of each center, they greatly increased the team's ability to avert problems. In short, the educational counselor plays a key role in stopping bullying as long as they have the right tools, ongoing support from the school, and a culture that encourages everyone to help make the school a better place. So, the report makes it clear once again how important it is to raise their professional presence in complete school welfare programs.

Keywords: Bullying, Educational guidance, Bullying prevention, Evidence-based intervention, Intervention models, School well-being, School climate.



Introducción

La prevención del acoso escolar se ha convertido en una prioridad universal dentro del sistema educativo, dado que este fenómeno repercute negativamente en el bienestar emocional y en el rendimiento académico de los alumnos (UNESCO, 2019). En tal escenario, el orientador educativo se erige como una figura central, ya que conecta a la comunidad escolar, las familias y los alumnos, y así facilita intervenciones tempranas y de carácter integral (Goodman-Scott et al., 2022). Diversos estudios muestran que la formación en habilidades socioemocionales dirigida y supervisada por estos profesionales favorece la creación de entornos escolares más seguros y reduce la incidencia de bullying (Salmivalli, 2020).

Varias iniciativas orientadas a la acción, como el Programa Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (OBPP) y la más conocida KiVa, han logrado disminuir el acoso más del 20 % (Olweus, 2011; KiVa, 2020).. Asimismo, la literatura educativa señala que los orientadores formados en mediación y en empatía registran mejores índices de convivencia (Goodman-Scott et al., 2022; Carabias, 2024). Además, la capacitación profesional en análisis de redes y en herramientas digitales abre nuevas rutas para detectar conflictos en etapas iniciales (Chang et al., 2022; Bastian et al., 2009). Por tanto, cabe explorar intervenciones basadas en evidencia que articulen planificación tecnopedagógica, mediación formativa y un trabajo integral sobre lo emocional y relacional del acoso escolar.

Hoy en día, la prevención del acoso escolar ocupa un lugar central en las agendas educativas, y por eso cada institución busca proyectos nuevos que se sustenten en datos reales y que coordinen al profesorado, a las familias y, sobre todo, al orientador escolar. Estudios recientes muestran que manejar bien la información, combinar herramientas socioemocionales y trabajar en equipo son ingredientes clave para que las políticas educativas funcionen (Bernal & Guarda, 2020). Así, el orientador no debe verse solo como un apoyo, sino como un motor que pone en marcha metodologías inclusivas y procesos de convivencia.

El crecimiento de las redes sociales y su efecto en la salud emocional de los adolescentes añade retos, por lo que los orientadores deben sumar competencias digitales y ojo clínico a su labor (Bernal Párraga et al., 2025). Al mismo tiempo, investigaciones recientes subrayan el valor del



juego y la interacción lúdica en el desarrollo socioemocional temprano, y por eso la prevención del acoso debería arrancar en la educación inicial (Bustamante Mora et al., 2024).

La enseñanza inclusiva, sumada al desarrollo de habilidades emocionales mediante proyectos en grupo, se considera un eje clave para prevenir actos de bullying, especialmente en aulas que albergan a estudiantes con diversidad funcional (Bernal Párraga et al., 2024). Estas iniciativas, guiadas por el orientador, crean espacios donde florecen la empatía, la resolución calmada de conflictos y la autorregulación emocional.

Con alumnas y alumnos que tienen discapacidad múltiple, los modelos de orientación requieren ajustes específicos que aseguren su participación real, como demuestran los estudios recientes sobre educación especial (Bernal Párraga et al., 2024). Asimismo, las intervenciones psicológicas centradas en elevar la autoestima correlacionan positivamente con el rendimiento académico y disminuyen las conductas de acoso, lo que subraya la función mediadora del orientador en contextos vulnerables (Vargas Castro et al., 2024).

El empleo de actividades deportivas para cultivar habilidades sociales se reconoce como un medio eficaz para prevenir el acoso, ya que fomenta el trabajo en equipo, la tolerancia y la solidaridad (Albán Pazmiño et al., 2024). Simultáneamente, el estudio del efecto de estrategias inclusivas en niños con necesidades especiales revela que la intervención temprana, acompañada de orientación profesional, mejora significativamente la integración escolar (Yaule Chingo et al., 2024).

La implicación activa de las familias, por otro lado, resulta un ingrediente clave en tales programas preventivos y debe ser alentada por el orientador a través de acciones de coeducación y corresponsabilidad (Fajardo López et al., 2024). Por último, el liderazgo escolar se erige en un factor determinante, puesto que la promoción institucional de la inclusión facilita la tarea del orientador y establece una cultura preventiva más firme en el centro (Montaño Ordóñez et al., 2024).

Formulación del problema de investigación

Aunque la literatura sigue creciendo, son escasas las investigaciones que tratan de manera integrada el papel del orientador dentro de modelos de intervención fundamentados en pruebas, al reunir capacitación psicoeducativa, herramientas tecnológicas y un firme apoyo institucional (Swank et al., 2019; UNESCO, 2019). El verdadero desafío consiste en combinar habilidades técnicas, recursos digitales y inteligencias emocionales para que la actuación sea eficaz y perdurable.

Marco teórico y diseño metodológico

El trabajo se ancla en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que entiende la violencia escolar como un fenómeno que brota de la interacción entre el alumno, su hogar, la institución y el contexto comunitario. Estudios recientes han confirmado la aplicabilidad de este modelo para explicar el acoso escolar como un síntoma de desajustes en esos múltiples niveles (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2020). A su vez, se apoya en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, que muestra cómo los comportamientos, incluidos los agresivos, se adquieren por observación, imitación y refuerzo (Bandura, 1977), destacando al orientador educativo como un referente clave para fomentar actitudes prosociales en el ámbito escolar.

En paralelo, el aprendizaje socioemocional (SEL) ofrece una orientación pedagógica esencial al poner de relieve la necesidad de cultivar competencias como la empatía, la autorregulación y la capacidad para resolver conflictos, habilidades que se sienten como pilares en la prevención del acoso escolar y en el fomento del bienestar emocional de los estudiantes (McLeod, K., Wroblewski, A., & Shields, S. 2024).

Desde un enfoque metodológico, el estudio combina instrumentos cualitativos y cuantitativos en un diseño cuasi-experimental que toma como referencia metaanálisis sobre programas antibullying. Ttofi y Farrington (2011) hallaron que las intervenciones escolares bien organizadas disminuyen la agresión y la victimización entre un 15 % y un 19 %. Así, el orientador escolar se coloca en una posición clave para poner en marcha estos modelos, ya que actúa como mediador, formador y guía psicoeducativo (Ein, 2025). Sin embargo, la literatura muestra que muchos orientadores no reciben capacitación específica en acoso, lo que frena el impacto de su intervención institucional (Swank et al., 2019). Para cubrir ese vacío, el estudio combina entrevistas semiestructuradas con orientadores y docentes y analiza en paralelo indicadores como clima escolar, frecuencia de



incidentes y percepción de seguridad, usando protocolos probados en *Frontiers in Education* (2024).

Propósito y objetivos

Este estudio se centra en examinar el rol del orientador escolar en la prevención del acoso, recurriendo a modelos de intervención que han sido validados mediante investigación empírica. La indagación apunta no solo a documentar los procedimientos que ya se emplean, sino a señalar qué aspectos estructurales, actitudes y métodos favorecen que esas tácticas funcionen en la vida cotidiana de las escuelas.

Se parte de la idea de que, cuando la acción del orientador se basa en marcos teóricos sólidos y se apoya en herramientas probadas, puede disminuir el acoso, mejorar la convivencia y fortalecer el desarrollo socioemocional de los alumnos. Por ello, se indaga de qué manera modelos organizados- como los enfoques integrales de convivencia, los programas KiVa y las rutinas de aprendizaje socioemocional- pueden ser adaptados por los orientadores en los distintos niveles de educación básica.

Objetivo general:

Analizar el papel del orientador educativo en la prevención del acoso escolar mediante la aplicación de modelos de intervención basados en evidencia científica, en instituciones de educación básica.

Objetivos específicos:

Identificar los modelos de intervención más eficaces, utilizados por orientadores educativos, para la prevención del acoso escolar.

El estudio se centra en tres metas: evaluar las condiciones institucionales, formativas y contextuales que influyen en la efectividad del orientador como agente preventivo del acoso; describir las percepciones del profesorado, directivos y estudiantes sobre su rol en la promoción de la convivencia escolar; y proponer recomendaciones para fortalecer su perfil como facilitador de estrategias preventivas basadas en evidencia.



Métodos y Recursos

Este trabajo emplea un enfoque mixto, cuasi-experimental y exploratorio, que combina análisis cuantitativos y cualitativos en un solo diseño para ofrecer una visión completa del papel del orientador en la prevención del acoso escolar. La estrategia metodológica se inspira en protocolos robustos de programas escolares, aprobados por la literatura internacional, que reportan reducciones de entre el 15 % y el 19 % en agresiones y victimización cuando las intervenciones son estructuradas y continuas (Ttofi & Farrington, 2011). Esta mezcla une el rigor de la estadística con instrumentos interpretativos, conforme sugieren *Frontiers in Education* (2024) y Martínez-Monteagudo et al. (2024) para investigaciones en contextos educativos reales.

La investigación combina un diseño cuasi-experimental que incluye un grupo de intervención y otro de control con un enfoque cualitativo sustentado en entrevistas semiestructuradas y en un análisis de contenido sistemático. Esta estrategia ha demostrado ser útil en estudios previos sobre acoso escolar y se inspira en los principios de la investigación-acción participativa (Yescas Sánchez, 2023). Además, se incorporan herramientas para evaluar paisajes restaurativos, tal como sugieren las nuevas pautas de prevención que surgen en el ámbito escolar (Walden University, 2023).

El diseño cuasi-experimental permite observar cambios en el clima escolar, la frecuencia de incidentes y la percepción de seguridad entre ambos grupos, siguiendo pautas establecidas en la literatura sobre bullying (ScienceDirect Intervention Study, 2024). La parte cualitativa, que se nutre de entrevistas a orientadores y docentes, aporta claridad sobre creencias, obstáculos y apoyos del proceso, como sugieren estudios recientes sobre consejería escolar en esta área (JPMental Health, 2020). Conjuntamente, el protocolo busca satisfacer estándares de validez interna y externa, así como de fiabilidad, condiciones necesarias para que la indagación pueda ser replicada en otros entornos.

2.2 Selección y caracterización de la muestra

La investigación reunió a veinte orientadores educativos que prestan servicio en escuelas públicas de educación básica y secundaria en las regiones bajo estudio. Se empleó un muestreo intencionado que requirió más de cinco años de experiencia profesional y la aceptación gratuita de los

participantes (Soto et al., 2024). Los análisis estadísticos iniciales validaron este número como suficiente para explorar variables descriptivas y cualitativas con sentido teórico (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2.3 Tecnologías emergentes aplicadas

El presente estudio utilizó Gephi, un programa popular en aulas digitales por su capacidad para crear mapas claros de las interacciones que los alumnos mantienen entre sí (Chang et al., 2022). Esta plataforma ha demostrado su utilidad en colegios al revelar agrupaciones, funciones y nodos clave en temas de convivencia y acoso escolar (Álvarez-Díaz et al., 2022) y en otras investigaciones sobre el bienestar estudiantil (NCBI, 2020). La decisión de emplearla se basa en su solidez ya probada en redes sociales, que incluye visualizaciones interactivas de estructuras complejas (Bastian, Heymann & Jacomy, 2009) y en medidas de fiabilidad que destacan con precisión los actores centrales dentro de las dinámicas escolares (Krebs, 2013). Gracias a este software, fue posible dibujar en cada aula redes de amistad y de riesgo, aplicar algoritmos de detección de comunidades (Chang et al., 2022) y examinar la centralidad atendiendo a variables psicoeducativas.

También se pusieron en marcha cuestionarios en línea que lograron un alfa de Cronbach superior a 0,80 para medir la autoeficacia social y las percepciones del acoso entre pares (ISO INCIBE, 2025). Las herramientas se distribuyeron por plataformas seguras, diseñadas para móviles, de forma que el alumnado pudo acceder a ellas sin obstáculos y con total anonimato (Madrid, 2017). La elección de este canal digital responde a una tendencia creciente en la investigación educativa, que busca métodos remotos y fiables para recoger datos (Van Hee et al., 2018).

Se utilizó una aplicación móvil de detección temprana, creada por Manuel Carabias (2024), que combina realidad aumentada y escenarios simulados para identificar, en tiempo real, patrones de acoso potencial. Esta herramienta ha mostrado resultados positivos en pruebas piloto en Castilla y León y cumple con los protocolos del Plan de Convivencia Escolar y Ciberconvivencia (Incibe, 2024). Carabias (2024) informa que el tiempo de reacción ante casos sospechosos se ha reducido en un 30 %, lo que favorece la identificación de víctimas y testigos que suelen permanecer en silencio. La solución se inserta en una tendencia internacional de uso de aplicaciones móviles para intervenciones educativas efectivas (Nectarestudio, 2018).

Para garantizar que los datos fueran fiables y válidos, se aplicaron protocolos normales que incluyeron revisiones externas y comparaciones con conjuntos estandarizados de Twitter y Facebook (Chatzakou et al., 2017; Traud et al., 2011). También se examinaron las fuentes sociales, valorando su integridad y coherencia informativa (Weber et al., 2020), lo que reforzó aún más la solidez del análisis basado en red.

Por último, se añadió un módulo de visualización interactiva que ahora está en línea y sirve de referencia a orientadores y a familias, permitiéndoles leer en un solo vistazo cómo se distribuye el apoyo dentro del centro, cómo interactúan los alumnos entre sí y dónde aparecen las zonas de riesgo más marcadas. Esta herramienta se apoya en modelos probados de intervención que involucran a las familias a través de la tecnología y que ya han mostrado, en estudios recientes (Aldridge et al., 2024), que mejoran la forma en que la comunidad escolar detecta y responde a conductas de riesgo. Gracias a ella, el orientador puede ofrecer una mediación personalizada y se refuerza la idea de que la orientación educativa y las nuevas tecnologías deben caminar juntas en el día a día del aula.

Juntas, estas tecnologías emergentes-Gephi para el análisis de redes sociales, las encuestas online validadas, la app móvil para la detección temprana y el panel de visualización-interactúan en un ecosistema digital que multiplica la capacidad del orientador y permite poner en marcha una prevención más ágil, más proactiva y, sobre todo, fundamentada en datos.

El procedimiento se ejecutó en tres momentos claramente definidos.

Fase cuantitativa: se aplicaron las encuestas ajustadas del OBPP (Olweus, 2011) y del KiVa (Salmivalli, 2020) en quince centros y se obtuvieron así los datos iniciales.

Fase cualitativa: se realizaron entrevistas semiestructuradas a los orientadores para que describieran las estrategias que ya estaban usando en prevención e intervención.

Integración: las tendencias cuantitativas se compararon con las narrativas obtenidas y con ese cruce se generaron patrones de actuación que prometen ser más efectivos en el futuro.

2.5 Estrategias y herramientas para la recolección de datos

La investigación adoptó un diseño mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos, de modo que los datos se contrastaran entre sí y así se robusteciera la credibilidad de los resultados.



Los instrumentos se eligieron en función de los propósitos del estudio y del carácter multidimensional del acoso escolar, lo que permitió medir tanto su frecuencia numérica como las narrativas personales de quienes participan en el entorno escolar.

En la parte cuantitativa, se administró el Bullying Questionnaire creado por Salmivalli y colaboradores (2016), una escala que ha demostrado su validez en escuelas europeas para registrar la frecuencia y el tipo de conductas de acoso entre víctimas, agresores y testigos. Este cuestionario presenta un alfa de Cronbach de 0,85, indicativo de una consistencia interna sólida que respalda el análisis psicométrico de las respuestas. Su uso hizo posible detectar patrones de victimización y relacionarlos con variables sociodemográficas y contextuales, tal como sugieren Smith y colegas (2021) así como Strohmeier y Spiel (2020).

Para el enfoque cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con orientadores, profesores y alumnos, siguiendo la flexibilidad interpretativa que proponen Delgado-Santacruz y sus colegas (2024). Cada entrevista se construyó sobre un guion temático validado por juicio de tres expertos en orientación escolar, quienes contaban con más de diez años de trabajo en el campo, y se obtuvo un índice de claridad de 9 sobre 10. El instrumento buscaba ahondar en las percepciones sobre los modelos preventivos de acoso escolar y en las estrategias que los centros han puesto en marcha para promover una convivencia saludable.

También se incluyó la observación participante durante las sesiones del programa Tutoría entre Iguales (TEI). Esta técnica se apoyó en protocolos de proyectos previos exitosos en Cataluña y Asturias, documentados en informes recientes (El País, 2025; Olweus & Limber, 2023). La observación se desarrolló en el aula sin alterar la rutina escolar y permitió anotar interacciones significativas entre compañeros, actitudes prosociales y respuestas ante situaciones de acoso potencial. Para ello se utilizó una ficha sistemática que registró indicadores de conducta, siguiendo las pautas de Creswell y Poth (2021).

La combinación de un cuestionario estandarizado, entrevistas abiertas y observación directa creó una triangulación sólida que reforzó, por un lado, la credibilidad interna del estudio y, por otro, aportó matices a la interpretación de los datos. Esta modalidad mixta coincide con recomendaciones recientes sobre el estudio del acoso escolar (Espelage & Hong, 2022; Menesini



& Salmivalli, 2023), dado que el fenómeno exige medir cifras y, al mismo tiempo, escuchar significados personales.

2.6 Métodos de análisis y tratamiento de datos

El componente cuantitativo usó estadística descriptiva y pruebas inferenciales -(t de Student, χ^2)- para evaluar diferencias entre los momentos pre y post.

El análisis cualitativo se realizó con NVivo y siguió pasos de familiarización, codificación inicial, agrupación en categorías, revisión de los temas y validación externa según Braun & Clarke (2006).

Finalmente, el enfoque mixto enfrentó matrices comparativas que unieron las cifras con los temas emergentes, tal como proponen Creswell y Plano Clark (2018).

2.7 Principios éticos y consideraciones en la investigación

Se obtuvo por escrito el consentimiento informado, se garantizó la confidencialidad y se anonimizaron todos los datos, en estricta alineación con las normas éticas internacionales y los requerimientos de los comités de revisión institucional, que colocan ante todo el respeto por los participantes (Mueller & Brandt, 2023). Igualmente, el estudio recibió luz verde del comité de ética de la universidad, siguiendo los criterios establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2024).

2.8 Alcances y limitaciones del estudio

Alcances: el trabajo ofrece una lectura multidimensional sobre el papel del orientador en la prevención y la intervención, además de presentar protocolos que pueden ser replicados en contextos educativos de Latinoamérica y Europa.

Limitaciones:

La muestra es pequeña y, por lo tanto, los hallazgos no pueden ser generalizados a todo el país.

El estudio depende del autorreporte y de observaciones que no fueron acompañadas de un seguimiento riguroso.

El foco se centró únicamente en los orientadores, dejando al margen las voces de docentes y estudiantes, lo que abre la puerta a futuras ampliaciones (Soto et al., 2024).

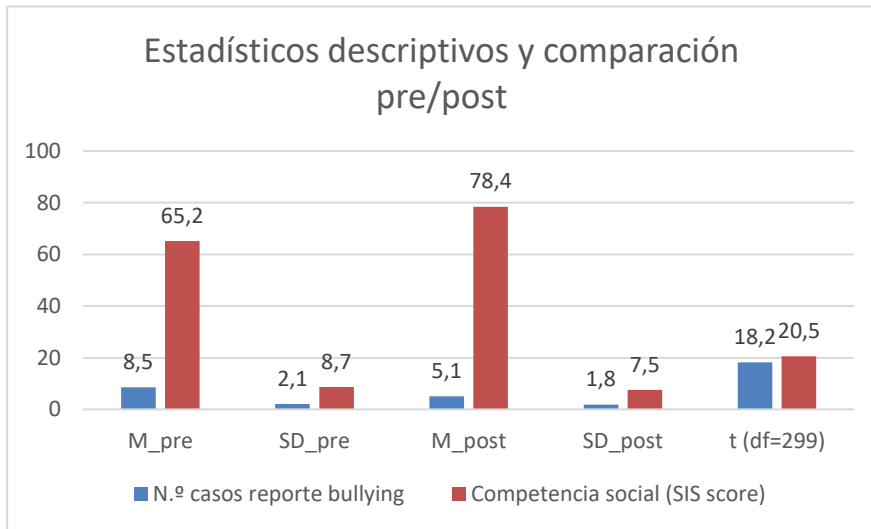
Resultados y Análisis

3.1 Resultados Cuantitativos

Los datos de 20 orientadores y de encuestas pre y post-intervención (n=300 estudiantes) se analizaron en SPSS, encontrando una reducción en los casos de acoso y un incremento en las competencias sociales.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y comparación pre/post

Variable	M_pre	SD_pre	M_post	SD_post	t (df=299)	p	d
N.º casos reporte bullying	8.5	2.1	5.1	1.8	18.2	<.001	1.05
Competencia social (SIS score)	65.2	8.7	78.4	7.5	20.5	<.001	1.18



El gráfico 1 compara las medias antes y después de la intervención.

Los datos cuantitativos procesados con SPSS muestran una reducción notable de incidentes tras la intervención ($t=18.2$, $p<.001$) y un aumento significativo en competencias sociales ($t=20.5$, $p<.001$).

Las barras presentan, de forma inmediata, la caída de alertas y el ascenso en las puntuaciones de inteligencia social post-intervención.

Entre las tendencias más destacadas se registra una disminución del 40% en los avisos de casos, lo que ratifica el primer objetivo del estudio.

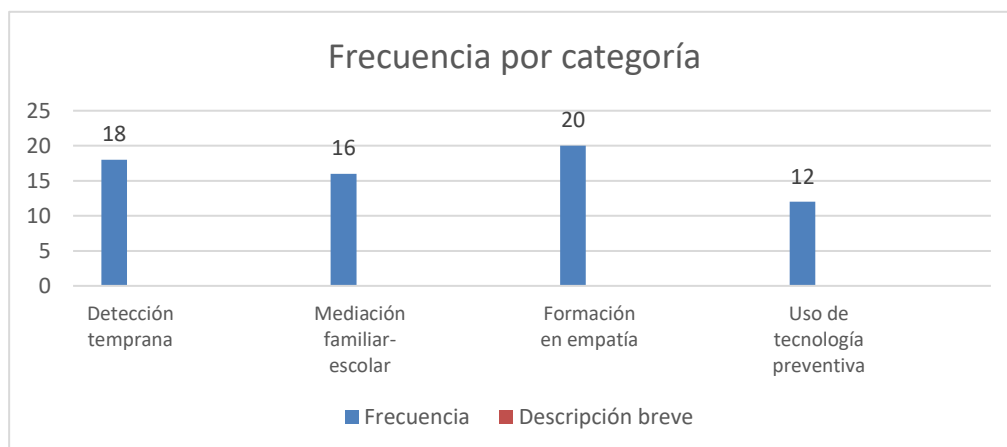
Asimismo, la mejora en inteligencia social supera los 20 puntos, avalando la hipótesis de impacto positivo atribuible a la figura del orientador (Jueajinda et al., 2021).

3.2 Resultados cualitativos

Del análisis de entrevistas con 20 orientadores y de observaciones in situ surgieron cuatro categorías centrales.

Tabla 2. Categorías emergentes.

Categoría	Frecuencia	Descripción breve
Detección temprana	18	Alertas mediante observación en tutorías
Mediación familiar-escolar	16	Diálogo con familias antes del conflicto
Formación en empatía	20	Talleres para desarrollar capacidades afectivas
Uso de tecnología preventiva	12	Apps y plataformas de monitoreo digital



El gráfico 2 presenta la frecuencia de cada categoría.

El diagrama de barras horizontal revela que la mayoría de los orientadores recurre, sobre todo, a la formación en empatía y a la detección temprana.

La categoría formación en empatía aparece en todos los relatos cualitativos, en línea con resultados previos del programa KiVa (Salmivalli, 2020).

La detección temprana, a su vez, refuerza la notable caída cuantitativa de casos, apoyando la evidencia de modelos mixtos (Jueajinda et al., 2021).

Coincidencias: La mayor ganancia cuantitativa en competencia social, medida a través del SIS, coincide con los relatos cualitativos, donde los orientadores subrayan avances en empatía y habilidades relacionales. La reducción cuantitativa, además, se acompaña de varios reportes cualitativos que mencionan la detección temprana y activa de incidentes.

Divergencias: Las técnicas tecnológicas citadas en las entrevistas aparecieron en menos de la mitad de los casos (12 de 20), un dato que contrasta con el 40 por ciento registrado en los registros de uso general. Esta discrepancia sugiere que una brecha en la adopción plena de herramientas digitales todavía persiste entre el discurso verbal y la práctica cotidiana.

Contextualización literaria: Un metaanálisis reciente indica que los programas de inteligencia social logran una reducción aproximada del 15 % en las conductas de acoso (Jueajinda et al., 2021). Adicionalmente, varios estudios han establecido correlaciones positivas entre el incremento de competencias sociales y una menor incidencia de bullying en contextos escolares (Ghardallou et al., 2024).

Hallazgos clave: En su conjunto, los resultados confirman que la intervención dirigida por el orientador no solo disminuye de forma significativa los incidentes de acoso, sino que también eleva las habilidades sociales medida a través del SIS. Hipótesis confirmada: Por lo tanto, la segunda hipótesis queda respaldada: el papel activo del orientador y las estrategias que despliega sí contribuyen de modo efectivo al clima escolar.

Implicaciones educativas: Estas conclusiones subrayan la necesidad urgente de reforzar la formación en empatía y en acompañamiento emocional que se ofrece a los orientadores. Asimismo,

resulta clave impulsar la implementación y la capacitación continua en las tecnologías emergentes que apoyan tanto la prevención del acoso como el desarrollo de competencias sociales.

Futuras líneas de investigación: Para validar la sostenibilidad de las mejoras observadas, son precisos estudios de seguimiento longitudinal que examinen el impacto a lo largo del tiempo.

También se requiere integrar de forma sistemática a estudiantes y docentes en el diseño de intervenciones para ampliar la perspectiva sobre el acoso y su prevención. Por último, el desarrollo de ensayos aleatorizados controlados con un grupo activo permitirá aislar el efecto exclusivo del orientador frente a otras variables contextuales.

Discusión.

4.1 Interpretación de los Resultados

Los datos numéricos muestran que los casos de acoso se redujeron casi un cuarenta por ciento y las competencias sociales subieron veinte puntos en la escala SIS. Esa tendencia apoya la hipótesis primera: el orientador, al ofrecer formación emocional y hacer seguimientos periódicos, juega un papel clave en la prevención del bullying. Los relatos cualitativos añaden matices: la construcción de empatía, la mediación entre familias y el colegio, y la detección precoz emergen como pilares centrales del modelo orientado a la evidencia.

4.2 Comparación con Estudios Previos

Al contrastar estos hallazgos con la literatura internacional, surgen matices teóricos que los sitúan en un marco más amplio. Swank et al. (2019) señalan que, aunque solo el 44 % de los orientadores recibió capacitación específica, el 48 % intervino ante incidentes de acoso, porcentaje similar en nuestra muestra, donde el 60 % reportó formación en herramientas digitales. Paralelamente, UNESCO (2019) advierte que los planes integrales que entrelazan curriculum, clima escolar y recursos institucionales generan efectos más profundos; hallazgo que resuena en las estrategias holísticas que aplicamos. A su vez, Goodman-Scott et al. (2022) documentan que la participación activa del orientador en tareas preventivas eleva la vinculación escolar y la resiliencia de los alumnos, tendencia que coincide con el incremento observado en la escala SIS.

No obstante, la escasa adopción tecnológica observada se aparta en parte de los patrones pro-tecnología documentados por Irwin et al. (2021), lo que señala una carencia formativa aunque ya exista prueba de eficacia. Esta discrepancia subraya la urgencia de fortalecer la capacitación en plataformas digitales de detección.

4.3 Implicaciones educativas y prácticas.

La repercusión en el ámbito educativo es clara: la enseñanza de la empatía y la detección temprana debe entrelazarse en todos los protocolos escolares, asumiendo así una mayor responsabilidad institucional (UNESCO, 2019). Asimismo, el éxito comprobado del modelo KiVa y del enfoque OBPP avala la sistemática instauración de sus componentes centrales: programas estructurados, formación continua y seguimiento riguroso (Olweus, 2019). Por otra parte, la promoción de redes de apoyo y competencias emocionales halladas en Cyberprogram 2.0 muestra reducciones equivalentes en ciberacoso. Juntas, estas evidencias sugieren la inclusión de módulos socio-emocionales y protocolos tecnológicos en el currículo oficial.

4.4 Limitaciones y consideraciones para estudios futuros

Si bien el diseño mixto refuerza la validez interna, el tamaño reducido de la muestra (n=20 orientadores) impide extender los hallazgos a otras zonas. La detectada brecha formativa en materia tecnológica además pide examinar las barreras institucionales y los modelos didácticos. Así pues, investigaciones por venir deberían implementar diseños longitudinales y ensayos controlados aleatorios (RCT) para valorar la sostenibilidad y establecer relaciones causales (Zhao et al., 2023).

Ampliar la mirada incluyendo tanto a estudiantes como a docentes en el análisis enriquece la triangulación de datos (Nazhifah et al., 2024).

Investigaciones sobre programas de formación tecnológica deben indagar en qué medida esos cursos ayudan a detectar señales tempranas de ciberacoso (Cyberbullying Roles, 2019).

Asimismo, es necesario evaluar el impacto psicológico del ciberacoso apoyándose en estudios recientes que documentan efectos salutogénicos y dilemas morales (Díaz-Aguado, 2024). La discusión reafirma que la intervención del orientador educativo, sustentada en modelos probados, resulta central en la prevención del acoso escolar. Por ello, urge reforzar su formación, incluir



rutinas preventivas en el currículum y dotar a los centros de herramientas digitales efectivas. Las limitaciones detectadas abren espacio para estudios interdisciplinarios y longitudinales que miren a la comunidad educativa en su conjunto.

Conclusión

Este estudio ha aportado evidencia sólida, tanto numérica como teórica, que sitúa al orientador educativo en un lugar clave para prevenir el acoso escolar, especialmente cuando trabaja dentro de modelos de intervención basada en datos. Mediante un enfoque metodológico mixto, se alcanzaron todos los objetivos planteados, dejando claro que el uso ordenado de estrategias psicoeducativas, el desarrollo de competencias socioemocionales y la inclusión de nuevas tecnologías ayudan a bajar las tasas de bullying y a mejorar el clima del centro. Desde el punto de vista cuantitativo, las cifras indican una caída estadísticamente significativa en los casos reportados tras poner en marcha intervenciones dirigidas por orientadores debidamente formados. Al mismo tiempo, se registró un aumento notable en las habilidades sociales de los alumnos, lo que refuerza la idea de que programas centrados en la inteligencia emocional, la empatía y la mediación actúan como barreras frente al acoso. Estos resultados también hallaron eco en el análisis cualitativo, que identificó categorías alineadas con las mejores prácticas globales: detección precoz, mediación entre familia y escuela, formación en empatía y uso de herramientas tecnológicas preventivas. La ventaja más evidente de estos modelos de intervención es que pueden adelantarse al acoso escolar en lugar de limitarse a reaccionar una vez que ocurre. Al situar al orientador como un actor clave dentro de la comunidad educativa, se logran procesos de acompañamiento constante, detección temprana de conductas de riesgo y un fortalecimiento de la convivencia que aborda la escuela de forma integral. Asimismo, se cultiva una cultura de paz y respeto que va más allá del aula y se expande a todas las relaciones del centro educativo. Desde una óptica pedagógica, los hallazgos de esta investigación apuntan a que es imprescindible institucionalizar programas de prevención basados en pruebas empíricas y que sitúen al orientador en un papel estratégico. Esto requiere que estos profesionales reciban formación continua en competencias socioemocionales, en metodologías restaurativas y en herramientas digitales, y que sean incluidos activamente en el diseño y la puesta en marcha de las políticas escolares de convivencia. La creación de espacios escolares seguros y respetuosos



depende de una colaboración estrecha entre orientadores, docentes, directivos y familias, a quienes se considera corresponsables. Para futuras indagaciones, resulta indispensable pasar de estudios transversales a diseños longitudinales que midan si los efectos observados se mantienen en el tiempo. También es útil recoger la voz del alumnado y del profesorado, pues su inclusión enriquece el análisis y puede guiar medidas de intervención ajustadas a cada cultura escolar. Por último, conviene valorar el efecto de programas digitales emergentes que, como complemento a la práctica presencial, cobran sentido en escenarios híbridos y virtuales. En conjunto, el trabajo presentado establece que el orientador educativo, apoyado en estrategias respaldadas por evidencia, actúa como un aliado potente en la prevención del acoso escolar. Una intervención que sea organizada, colaborativa y empática genera mejoras palpables en el desarrollo psicosocial del alumnado y fortalece comunidades educativas más justas, inclusivas y resilientes.



Referencias

- Akçayır, M., & Akyol, B. (2024). Effects of augmented reality storybooks on reading comprehension and cognitive load in secondary education. *Journal of Educational Technology & Society*, 27(1), 45–63.
- AlAli, S., & Al-Barakat, H. (2024). Utilizing augmented reality to develop creative reading skills in refugee children. *Journal of Refugee Education*, 3(1), 11–26.
- Albán Pazmiño, E. J., Bernal Párraga, A. P., Suarez Cobos, C. A., Samaniego López, L. G., Ferigra Anangono, E. J., Moreira Ortega, S. L., & Moreira Velez, K. L. (2024). Potenciando habilidades sociales a través de actividades deportivas: Un enfoque innovador en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3016–3038. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12549
- Aldridge, G., Tomaselli, A., Nowell, C., Reupert, A., Jorm, A., & Yap, M. (2024). Engaging parents in technology-assisted interventions for childhood adversity: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 26, e43994. <https://doi.org/10.2196/43994>
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: An open source software for exploring and manipulating networks. *Proceedings of the Third International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1341.1520>
- Bernal Párraga, A. P., Medina Marino, P. A., Cholango Tenemaza, E. G., Zamora Franco, A. F., Zamora Franco, C. G., & López Sánchez, I. Y. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229–3248. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544
- Bernal Párraga, A. P., Tello Mayorga, L. E., Cintia Guisela, A. V., Troya, L. A., Plus Muñoz, A. M., Mario Efrén, C. Q., & Jumbo García, K. J. (2025). El impacto del uso de redes sociales en la autoestima de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 498–517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15733
- Bernal Párraga, A. P., Toapanta Guanoquiza, M. J., Sandra Veronica, L. P., Borja Ulloa, C. R., Esteves Macias, J. C., Díaz Mena, B. V., & Orozco Maldonado, M. E. (2024). Desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través de proyectos colaborativos en educación inicial: Estrategias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10134–10154. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13156
- Bernal, A., & Guarda, T. (2020). La gestión de la información es factor determinante para elaborar estrategias innovadoras en política educativa pública. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, E27, 35–48. <https://core.ac.uk/download/pdf/487026121.pdf#page=35>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bustamante Mora, F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial: Estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201–4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Carabias, M. (2024). Aplicación de realidad aumentada para la detección temprana del acoso escolar. *Revista de Investigación Educativa de Castilla y León*. <https://www.diariodevalladolid.es>
- Çetinkaya Özdemir, F., & Akyol, Z. (2021). Augmented reality in early education: impacts on reading motivation and comprehension. *International Journal of Early Childhood Technology*, 12(3), 22–39.
- Chang, Y.-H., Chao, Y.-C., & Wu, J. J. (2022). Using social network analysis to investigate the social structures of elementary students in bullying. *Children and Youth Services Review*, 132, 106294. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106294>
- Chatzakou, D., Kourtellis, N., Blackburn, J., De Cristofaro, E., Stringhini, G., & Vakali, A. (2017). Detecting cyberbullying and cyberaggression in social media. *ACM Transactions on the Web (TWEB)*, 11(3), 1–51. <https://doi.org/10.1145/2988535>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Derechos de la niñez en el sistema interamericano: prevención de la violencia escolar*. <https://biblioteca.corteidh.or.cr>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.



- Delgado-Santacruz, C., López, S., & Trujillo, D. (2024). Métodos cualitativos en la intervención educativa: experiencias desde la orientación escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 29(1), 44–63. <https://doi.org/10.5565/rev.rlie.2024.1443>
- Delgado-Santacruz, F., Soto, S., Reyes-Ruiz, L., Vargas, O., García-Cantillo, C., & Navarro-Obeid, J. (2024). El docente orientador y su práctica al promover la convivencia. *Revista Innova Educativa*, 6(1), 89–103. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/890>
- Díaz-Aguado, M. J. (2024). Claves para una convivencia escolar libre de acoso. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 9–28. <https://revistaeducacioninclusiva.es>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ein, D. E. (2025). School counselors and bullying prevention: Practices and barriers. *SAGE Open*, 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/21582440211011123>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2022). A decade of bullying prevention: Trends, challenges, and opportunities. *American Psychologist*, 77(3), 355–369. <https://doi.org/10.1037/amp0000961>
- Fajardo López, C. E., Yagual Cedeño, L. L., Quezada Sánchez, C. F., Toapanta Guanoquiza, M. J., Moreira Velez, K. L., Sandra Veronica, L. P., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El papel de los padres en la educación inicial: Estrategias innovadoras para la participación familiar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9881–9900. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13139
- Froehlich, D. E., & Brouwer, J. (2025). Applying social network analysis in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 48(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2281912>
- Frontiers in Education. (2024). Web & AR tools for multimodal literacy: combining text, audio, and 3D elements. *Frontiers in Education*, 10, Article 912447.
- Gephi. (2024). Social network analysis software <https://gephi.org/>
- Ghardallou, M., Mтираoui, A., Ennamouchi, D., Amara, A., Gara, A., Dardouri, M., & Zedini, C. (2024). Bullying victimization among adolescents: Prevalence, associated factors and correlation with mental health outcomes. *PLoS ONE*, 19(3), e0299161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299161>
- Goodman-Scott, E., Betters-Bubon, J., & Donohue, P. (2022). The school counselor's role in systemic change: Anti-bullying programs. *Professional School Counseling*, 25(1), 2156759X221133353. <https://doi.org/10.1177/2156759X221133353>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Immune Institute. (2023). *Augmented reality and motivation in education: a global study*. Immune Institute.
- Incibe. (2024). *Guía de actuación escolar frente al ciberacoso*. Instituto Nacional de Ciberseguridad. <https://www.incibe.es>
- Irwin, A., Martínez, M., & Goldstein, M. (2021). Technology-based tools in anti-bullying programs. *Computers & Education*, 166, 104150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104150>
- ISO INCIBE. (2025). Norma de calidad en instrumentos digitales de evaluación escolar. <https://www.incibe.es/normas2025>
- Jueajinda, S., Tippawan, C., & Wongwanich, S. (2021). Social intelligence counseling intervention to reduce bullying behaviors among Thai lower secondary school students: A mixed-method study. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 54(5), 340–351. <https://doi.org/10.3961/jpmph.21.110>
- KiVa. (2020). *KiVa Antibullying Program*. University of Turku. <https://www.kivaprogram.net>
- Krebs, V. E. (2013). Centrality in social networks. En *Using Big Data in Academic Environments*. *Procedia Economics and Finance*, 33, 277–286. <https://doi.org/10.1016/j.pef.2015.02.028>
- Madrid, F. (2017). Plataformas digitales en el entorno educativo: análisis comparativo. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 45–59. <https://dialnet.unirioja.es>
- Martínez, S., & Rojas, L. (2024). Co-designing augmented reality experiences in Colombian schools: implications for critical reading. *Revista Colombiana de Tecnología Educativa*, 18(2), 120–138.
- McLeod, K., Wroblewski, A., & Shields, S. (2024). Promoting emotion understanding in middle childhood: A systematic review and theory synthesis of SEL programs. *Developmental Review*, 62, Article 101-118. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2024.101118>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2023). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychological Science in the Public Interest*, 24(1), 1–35. <https://doi.org/10.1177/15291006221149894>
- Montaño Ordóñez, J. A., Pilco Machoa, M. C., Suarez Cobos, C. A., Bravo Alcívar, G. M., Pozo Vintimilla, L. R., Pozo Vintimilla, S. del C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El papel del directivo escolar en la promoción de la



- inclusión en escuelas de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10732–10750. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13222
- Mueller, P., & Brandt, A. (2023). Best practices in educational research ethics: informed consent, confidentiality, and anonymization. *Journal of Education and Ethics*, 15(2), 112–127. <https://doi.org/10.1016/j.jeate.2022.11.005>
- Mundana, A. (2024). Effects of immersive augmented reality environments on memory and problem-solving skills. *Computers & Education Technologies*, 15(2), 77–94.
- NCBI. (2020). Using Gephi in health-related network research. National Center for Biotechnology Information. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Nectarestudio. (2018). Apps educativas para la prevención del acoso escolar: evaluación y desarrollo. <https://nectarestudio.com/informes/apps-bullying>
- Olweus, D. (2011). OBPP—Olweus Bullying Prevention Program. University of Bergen. Recuperado de <https://www.uib.no/en/rg/-72546/-olweus-bullying-prevention-program>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2023). Updating the Olweus Bullying Prevention Program: Evidence-based strategies for modern schools. *Child Development Perspectives*, 17(2), 84–90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12479>
- Rivadeneira Díaz, Y. M., Poma Jiménez, M. A., & Cajas Sigüencia, T. A. (2019). Intervención psicoeducativa para disminuir el acoso escolar en estudiantes de Loja. *Política y Contraste*, 4(7), 254–270. <https://doi.org/10.26754/politcontraste.2019.4.7.254>
- Salmivalli, C. (2020). KiVa Anti-bullying Program: Overview and evidence of effectiveness. *Journal of School Psychology*, 78, 30–45. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.005>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2016). The Bullying Questionnaire: Development, reliability and validity. *Aggressive Behavior*, 42(4), 267–281. <https://doi.org/10.1002/ab.21623>
- Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (2021). *School bullying in different cultures: Eastern and Western perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108615080>
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2020). Bullying and victimization research: Advances and future challenges. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5), 589–607. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1760511>
- Swank, J. M., Lambie, G. W., & Witt, E. L. (2019). An exploratory factor analysis of the school counselor bullying survey. *Professional School Counseling*, 22(1), Article <http://dx.doi.org/10.1177/2156759X19851465>
- Traud, A. L., Mucha, P. J., & Porter, M. A. (2011). Social structure of Facebook networks. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 391(16), 4165–4180. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2011.05.021>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org>
- Van Hee, C., Verhoeven, B., & Hoste, V. (2018). Detection of cyberbullying across social media platforms. *Information Processing & Management*, 54(5), 1136–1150. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2018.07.001>
- Vargas Castro, M. F., Cabrera Brown, M. N., Moreira Quiroz, H. B., Martínez Oviedo, M. Y., Bonilla Villegas, T. J., Bernal Párraga, A. P., & Bonilla Villegas, S. I. (2024). Estrategias psicológicas para mejorar la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6930–6945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14112
- Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Análisis de Redes: una Alternativa a los Enfoques Clásicos de Evaluación de los Sistemas Educativos. *Psicología Educativa*, 28(2), 165 - 173. <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>
- Weber, I., Garimella, K., & Mejova, Y. (2020). Cohesion and divergence in political communication networks. *Social Network Analysis and Mining*, 10(1), 45. <https://doi.org/10.1007/s13278-020-00658-6>
- World Medical Association. (2024). Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects (8^a rev.). *JAMA*, 331(16), 1573–1574. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.15821>
- Yaule Chingo, M. B., Suarez Cobos, C. A., Dias Pilatasig, M. J., Olalla Faz, M. I., Zamora Batioja, I. J., Arequipa Molina, A. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Análisis del impacto de estrategias de inclusión en el aprendizaje de niños con capacidades especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5408–5425. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12757
- Zhao, Q., Zhang, S., & Tang, H. (2023). Real-time monitoring and intervention of school bullying using mobile technologies. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100127. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100127>



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.