

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



RELACIÓN ENTRE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL *BULLYING* EN NIÑOS Y ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS: REVISIÓN APLICADA

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología

ANDREA ECHEANDIA VARGAS

Código: 20172095

Asesora

Zoila Magaly Flores Giles

Lima – Perú

Noviembre de 2023

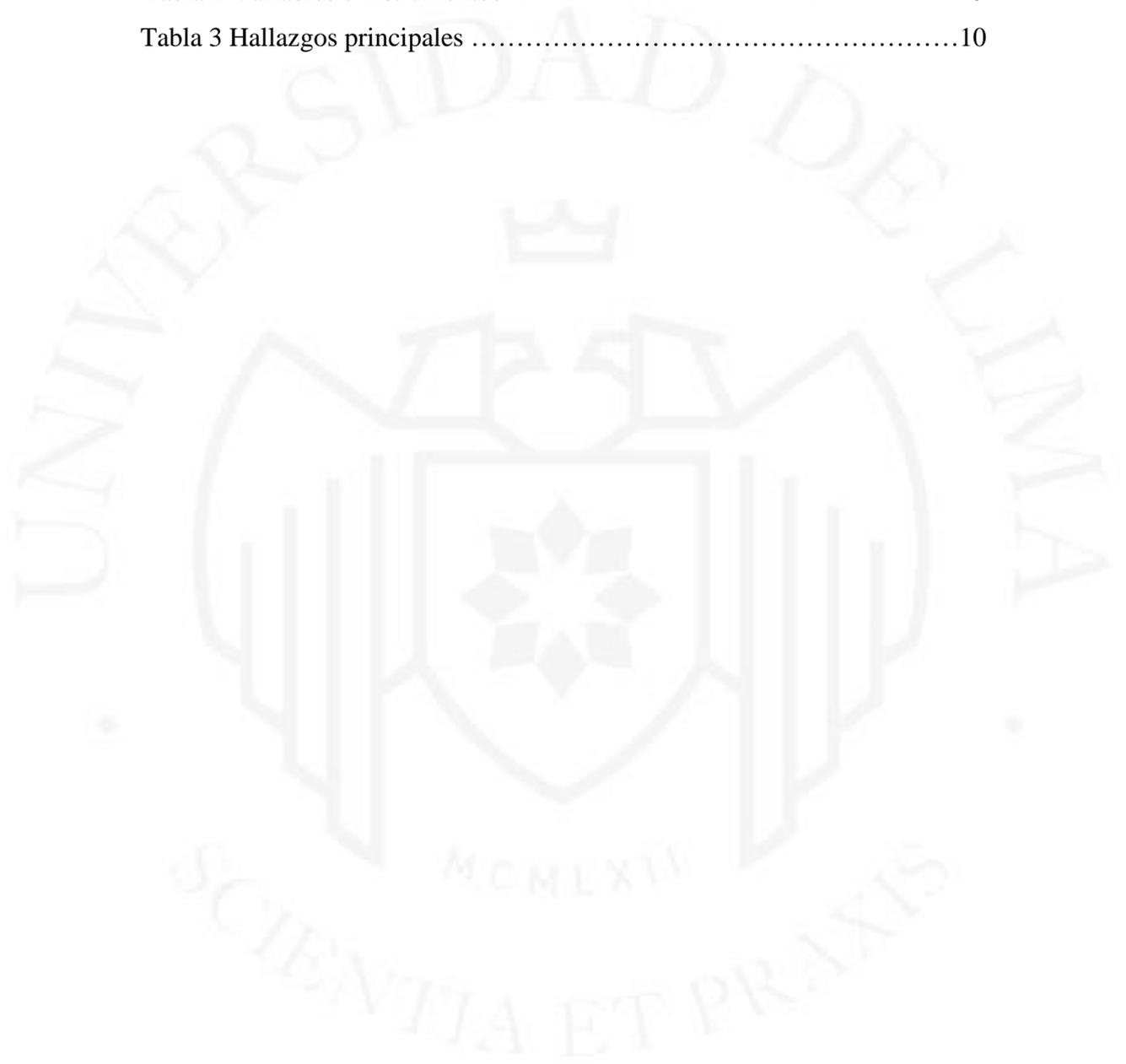
**RELATION BETWEEN EXECUTIVE
FUNCTIONS AND BULLYING IN CHILDREN
AND ADOLESCENTS: APPLIED REVIEW**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT.....	1
INTRODUCCIÓN	1
MATERIAL Y MÉTODO.....	4
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	4
ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA.....	4
RESULTADOS.....	5
DISCUSIÓN	13
CONCLUSIONES	16
REFERENCIAS.....	17

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Datos generales y modelos teóricos.....	6
Tabla 2 Variables e instrumentos	8
Tabla 3 Hallazgos principales	10



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estrategia de búsqueda.....5



Relación entre las Funciones Ejecutivas y el *Bullying* en niños y adolescentes escolarizados: Revisión Aplicada

Andrea Echeandía Vargas¹

20172095@aloe.ulima.edu.pe¹

Universidad de Lima

Resumen: El *bullying* interfiere con el desarrollo físico, cognitivo y social de los niños y adolescentes en el contexto escolar. Las funciones ejecutivas (FE) son esenciales para que los individuos puedan elaborar respuestas adaptativas ante las demandas del entorno. Cuando no logran esto, incrementa la probabilidad de que se involucren en esta problemática. El objetivo de la presente revisión sistemática fue identificar la relación entre FE y el *bullying* en niños y adolescentes escolarizados. Se utilizaron 2 bases de datos, identificado criterios de inclusión y exclusión, a partir de lo cual se seleccionaron 10 artículos. Los resultados revelan correlaciones bivariadas significativas entre las dificultades en las FE y el *bullying*, así como asociaciones predictivas. La discusión se realiza en base a los hallazgos principales y secundarios, donde, a través del análisis multivariado, se encontró una relación con los recursos escolares y la perturbación psicológica. Se comparten intervenciones pertinentes en el campo de la psicología. Se concluye que existe una correlación bivariada y negativa, así como asociaciones predictivas, entre las dificultades en las FE y el *bullying*. Estas dificultades tienen un rol moderador sobre la victimización y perpetración, y un rol mediador entre el efecto de los recursos escolares sobre el *bullying*.

Palabras clave: funciones ejecutivas, *bullying*, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio.

Abstract: Bullying interferes with the physical, cognitive and social development of children and adolescents in the school context. Executive functions (EF) are essential so that individuals can develop adaptive responses to the demands of the environment. When they do not achieve this, the probability of them becoming involved in this problem increases. The objective of the present systematic review was to identify the relationship between EF and bullying in school-going children and adolescents. Two databases were used, inclusion and exclusion criteria were identified, from which 10 articles were selected. The results reveal significant bivariate correlations between EF difficulties and bullying, as well as predictive associations. The discussion is carried out based on the main and secondary findings, where, through multivariate analysis, a relationship was found with school resources and psychological disturbance. Relevant interventions in the field of psychology are shared. It is concluded that there is a bivariate and negative correlation, as well as predictive associations, between EF difficulties and bullying. These difficulties have a moderating role on victimization and perpetration, and a mediating role between the effect of school resources on bullying.

Keywords: executive functions, bullying, cognitive flexibility, inhibitory control.

Introducción

Existen diversos factores que pueden interferir con el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de los niños y adolescentes en el contexto escolar, entre ellos, el *bullying* (Vásquez-Miraz et al., 2021). Según el reporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], en el 2018, el 50% de los individuos entre 13 y 15 años a nivel mundial fueron víctimas de violencia en el contexto escolar. En el mismo estudio, 3 de cada 10 estudiantes admitieron cometer actos violentos hacia sus compañeros (Otchet, 2018). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019), reporta que el *bullying* tiene una prevalencia de 36.8% en el Pacífico, 30.3% en Asia, 31.7% en Norteamérica, 30.2% en Latinoamérica, 25% en Europa y 22.8% en Centroamérica. En Latinoamérica, según el informe de la UNICEF (2020), los países con un mayor porcentaje de casos son República Dominicana (49%), Argentina (48%) y Perú (47%).

En el Perú, debido a la alta prevalencia de casos, el Ministerio de Educación [MINEDU] creó la plataforma virtual *SíSeVe* para reportar las incidencias de violencia de diferentes tipos, ya sea

física, sexual o psicológica, entre escolares alrededor del país. Entre el 2013 y el 2023, se han reportado más de 63,000 casos a nivel nacional. Cabe recalcar que, en los primeros ocho meses del 2023, se han registrado 6,995 casos. En contraste, durante el 2022 se reportaron un total de 7,537 incidencias, siendo 3,549 de estas en los primeros ocho meses del año, lo cual evidencia que los casos se han multiplicado en relación con el año anterior y que esta es una problemática que sigue en incremento (SíSeVe, 2023).

Existen diferentes roles en el *bullying*; entre ellos el perpetrador, la víctima, el perpetrador-víctima y los testigos, quienes pueden ser pasivos o defensores (Jenkins, 2018; Olweus, 2010; Pozzoli & Gini, 2010). El involucramiento en estos roles se ve influenciado por múltiples factores ambientales e individuales. Por un lado, en cuanto a los factores ambientales, se considera a la influencia de los microsistemas culturales como la familia, el colegio, los pares y los medios digitales (Rigby, 2022; Veldkamp et al., 2019). Por otro lado, entre los factores individuales, se encuentran las perspectivas cognitivas. Estas explican el involucramiento en el

bullying a partir del procesamiento de información social y el tipo de respuestas emitidas por el individuo, ya sean adaptativas o desadaptativas (Jenkins et al., 2015; Riggs et al., 2006).

Respecto a los factores individuales y cognitivos, Gómez-Ortiz et al. (2017) encontraron que, a nivel general, los sujetos involucrados en una situación de *bullying*, ya sea como víctimas, perpetradores o perpetradores-víctimas, tienen un menor nivel de autoeficacia y ajuste social. Es decir, perciben que no tienen la capacidad para comportarse de forma socialmente satisfactoria. A nivel específico, los perpetradores y los perpetradores-víctimas tienen un menor ajuste a las normas sociales, así como una capacidad reducida para realizar reevaluaciones cognitivas y enfocar las situaciones problemáticas de manera flexible.

Para responder ante las situaciones del entorno, los individuos interpretan las señales sociales, esclarecen sus objetivos, buscan alternativas de respuesta y, finalmente, seleccionan una de ellas. En este sentido, para producir una respuesta socialmente aceptada, el rol de las funciones ejecutivas (FE) es esencial. A través de ellas, el individuo logra entender la perspectiva de los demás, dirigir su atención a diferentes alternativas de solución, reconocer las consecuencias de su comportamiento e inhibir los comportamientos impulsivos. Por ende, desde los diversos roles en el *bullying*, los déficits en las FE pueden generar que los individuos reaccionen agresivamente o que sean más vulnerables a ser el objeto de violencia (Caporaso et al., 2021; Jenkins, 2015; Riggs et al., 2006).

El involucramiento en el *bullying* tiene consecuencias negativas para el individuo a nivel físico, psicológico y social. En su metaanálisis, Armitage (2021) identificó que, a corto plazo, las víctimas de *bullying* experimentan manifestaciones psicósomáticas como dolores de espalda, de cabeza y de estómago, náuseas, dificultades para dormir, mareos, falta de apetito, entre otras. Asimismo, son más propensas a desarrollar trastornos del estado de ánimo como depresión y ansiedad, evidenciando conductas autolesivas e ideación suicida. En el ámbito escolar, presentan un ajuste desadaptativo como producto de los sentimientos de soledad que se generan a partir de la exclusión, falta de redes de apoyo y sensación de desesperanza. Por ello, es común que eviten asistir a clases, obtengan un bajo rendimiento académico y abandonen los estudios. Mientras tanto, los perpetradores tienden a manifestar problemas externalizantes, conductas de riesgo como el consumo de alcohol y drogas y un menor ajuste escolar.

En cuanto a las consecuencias a largo plazo, el estudio longitudinal de Brimblecombe et al. (2018), analizó el impacto del *bullying* en la adultez. En los resultados se evidenció que una mayor cantidad de las víctimas pertenecía a la población desempleada, se ubicaban en una escala salarial menor y, en consecuencia, tenían un capital económico reducido. Esto se explica ya que, debido a las consecuencias psicológicas del *bullying*, se convirtieron en individuos con un bajo nivel de logro educativo, lo cual interfirió con sus oportunidades laborales. Además, la investigación reveló que una mayor parte del presupuesto de las víctimas se dirigía a servicios de salud mental.

De manera similar, a través de un metaanálisis, Wolke y Lereya (2015) encontraron que, a largo plazo, los perpetradores-víctimas presentaban trastornos de pánico, ansiedad, depresión o de la personalidad. Asimismo, solían cometer actos criminales, al igual que los perpetradores, quienes tenían un mayor índice de consumo de sustancias en la adultez. Adicionalmente, las víctimas y los perpetradores-víctimas evidenciaban un menor nivel de salud durante la adultez media, pues tenían mayores dolores físicos, enfermedades graves y una menor probabilidad de recuperarse de ellas.

A nivel social, los perpetradores pueden trasladar las conductas de *bullying* a otros ámbitos donde hay un desequilibrio de poderes como el rubro laboral, creando culturas organizacionales hostiles y violentas, lo cual afecta la satisfacción y calidad de vida de los colaboradores, impactando en los índices de rotación y ausentismo laboral (Praslova et al., 2022). El ámbito laboral y económico también se ve afectado debido a las dificultades que presentan las víctimas, perpetradores y perpetradores-víctimas para mantener un empleo y manejar sus finanzas (Wolke & Lereya, 2015).

Cuando las conductas de *bullying* se normalizan, se convierten en patrones que se repiten en las siguientes generaciones. Por ende, algunos individuos perciben que las manifestaciones de violencia física, psicológica, social, entre otras, son parte normal de la interacción de los niños. En consecuencia, muchas personas se convierten en observadores pasivos que no intervienen para ayudar a las víctimas. Esta indiferencia refuerza, en muchos casos, la sensación de desesperanza en ellas, pues piensan que no serán apoyadas por las personas de su entorno (Domínguez & Millán-Franco, 2021).

El Bullying

Según el modelo de Olweus (2013), el *bullying* es un tipo de agresión entre pares con tres características comportamentales: son agresiones deliberadas con la intención de herir o dañar al otro, son repetitivas y sistemáticas en el tiempo y se dan en una relación donde existe un desequilibrio de poderes entre el perpetrador y la víctima. El autor atribuye que las causas pueden deberse a múltiples factores, entre estos, los patrones de reacción de los individuos (Olweus, 1993, como se citó en Olweus, 2010). Adicionalmente, la manera en la que se procese la información social impacta en el tipo de rol que se toma en la situación de *bullying* (Smalley & Banerjee, 2014).

En este sentido, los perpetradores se caracterizan por presentar un patrón de reacciones impulsivas, con dificultad para controlar o inhibir sus tendencias agresivas. En su estudio, Pedditizi et al. (2022) encontraron que los perpetradores consideran al enojo como una característica comportamental, pues genera en ellos el deseo de ejercer conductas violentas. Asimismo, estos individuos tienen cambios cognitivos graduales en cuanto a su percepción y actitud respecto al *bullying*, pues empiezan a justificar sus acciones a partir de su interés por el control y dominio social (Olweus, 2010). En cuanto al procesamiento de información social, tienden a presentar un sesgo de atribución hostil ante comportamientos ambiguos de sus pares, a partir de lo cual justifican su comportamiento (Juvonen & Graham, 2014).

Las víctimas presentan un patrón de reacción pasivo, pues su objetivo es evitar el daño. (Olweus, 2010; Smalley & Banerjee, 2014). En su revisión sistemática, Kellij et al. (2021) encontraron que, para prevenir interacciones perjudiciales, las víctimas atienden predominantemente a las señales sociales negativas o amenazantes. Incluso, pueden llegar a percibir acciones ambiguas como peligrosas, por lo que su interpretación de la realidad tiende a presentar un sesgo negativo.

Mientras tanto, los perpetradores-víctimas se caracterizan por presentar patrones de reacción ansiosos, pero también agresivos, por lo que escogen la conducta violenta como respuesta ante las situaciones de *bullying* (Olweus, 2010; Olweus, Solberg & Endersen, 2007). En el caso de los testigos, sus respuestas pueden ser pasivas o de defensa, según la percepción que tengan del incidente (Mazzone, 2020).

Existen diversos tipos de *bullying*, según el tipo de conducta que se ejerza. En primer lugar, está el físico, que incluye acciones como patadas, golpes, empujones o coerción para hacer que la víctima haga

algo en contra de su voluntad. En segundo lugar, el verbal, que abarca todo tipo de broma, burla o amenaza dirigida hacia la persona; atacando su apariencia, habilidades, familia, cultura, raza o religión. En tercer lugar, el emocional, que consiste en comportamientos encubiertos que buscan perjudicar las relaciones interpersonales, la autoestima o el estatus de la víctima. En cuarto lugar, el sexual, donde surgen tocamientos inapropiados, el uso de lenguaje sexualizado o la coerción para que la víctima haga algo sin su consentimiento. Finalmente, en quinto lugar, está el *cyberbullying*, que considera a todo tipo de agresión o manipulación emocional realizada a través de plataformas tecnológicas (Armitage, 2021; UNESCO, 2019).

Las Funciones Ejecutivas (FE)

Las FE son los procesos cognitivos ubicados en los circuitos de la corteza prefrontal que se relacionan con la capacidad de autorregulación del individuo. Estos permiten que controle sus pensamientos y comportamientos, impactando en el establecimiento de objetivos de la conducta y en la resolución de problemas, de manera que logre abordar las demandas del entorno de forma flexible (Austin et al., 2020; Potard et al., 2021). A lo largo del tiempo, han existido debates entre los autores sobre la dimensionalidad de este constructo. Algunos lo consideran un proceso unitario, mientras que otros postulan que son múltiples procesos interrelacionados (Bausela, 2014).

Para determinar la naturaleza del constructo, se han realizado estudios que analizan la estructura factorial de las FE. Se han encontrado modelos con un ajuste excelente que evidencian que son procesos distintos que funcionan de manera interrelacionada. Los hallazgos revelan que existen 3 procesos principales: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. A partir de estos procesos básicos, se construyen FE de orden superior como el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación (Diamond, 2013; Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000). Esta división de las dimensiones se observa de forma congruente en la niñez media, la adolescencia y la adultez. Sin embargo, aún existen debates respecto a si existe esta división durante la infancia temprana, puesto a que se han encontrado estructuras unifactoriales o bifactoriales de las FE en dicha etapa (Brydges et al., 2014).

El control inhibitorio (CI) hace referencia la capacidad que tiene el individuo de controlar su atención, comportamientos, pensamientos y emociones, de modo que anule los impulsos o predisposiciones internas, así como los atractivos externos. En este sentido, permite que las personas puedan escoger sus reacciones y orientarlas a

objetivos, en lugar de actuar de forma primitiva o condicionada. Esto se logra al atender selectivamente a estímulos y suprimir otros. Uno de los aspectos principales del control inhibitorio es el autocontrol, el cual incluye la capacidad de resistir las tentaciones de involucrarse en conductas riesgosas y reaccionar impulsivamente sin considerar las normas sociales. Además, permite que el individuo pueda aplazar la gratificación y mantenerse enfocado en la tarea (Diamond, 2013; Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000).

La memoria de trabajo (MT) implica la capacidad del individuo para retener información y manipularla, es decir, trabajar con información que no está presente en el entorno. A través de ello, se puede reorganizar la información, traducir instrucciones en planes de acción, incorporar nueva información, considerar alternativas y establecer asociaciones. Por ende, es indispensable para que se genere el razonamiento, la creatividad, la planificación y la toma de decisiones. La MT apoya al CI, puesto que, para identificar el comportamiento apropiado y saber qué se debe suprimir, es necesario tener el objetivo activo en la MT. A su vez, el CI permite inhibir las distracciones internas y externas para que la MT no se sobrecargue y pueda operar eficientemente para alcanzar los objetivos planteados (Diamond, 2013; Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000).

La flexibilidad cognitiva (FC) es una capacidad que se construye a partir del control inhibitorio y la memoria de trabajo. Al involucrar un cambio de perspectiva, la persona debe inhibir la anterior y activar una nueva en la MT. Asimismo, implica la capacidad de cambiar de perspectivas o formas de solucionar un problema, ajustarse a nuevas demandas, reglas o prioridades, alternar entre tareas y reconocer los errores propios. En este sentido, las personas con un bajo nivel de flexibilidad evidencian un pensamiento rígido y basado en rituales, lo cual dificulta su adaptación a las nuevas demandas del entorno y resulta en la repetición de los mismos errores conceptual (Diamond, 2013; Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000).

Entre otras propuestas, se encuentra la clasificación de las FE como “frías” o “calientes” de Abelson (1962) que las organiza estableciendo una diferencia entre las respuestas basadas en emoción versus cognición, en base a los estímulos del entorno. Según lo planteado, las FE “frías”, están relacionadas con el procesamiento cognitivo de la información, incluyendo a la memoria de trabajo, inhibición, control atencional, resolución de problemas y flexibilidad cognitiva. Mientras tanto, las FE “calientes”, abarcan las respuestas del individuo ante estímulos emocionales,

motivacionales o de recompensa. En este sentido, incluyen a la regulación emocional, el procesamiento de recompensas, la gratificación aplazada y la cognición social (Ali et al., 2021; Hunter & Sparrow, 2012; Ward, 2015).

Es pertinente recalcar que las FE son de carácter maleable. En este sentido, bajo condiciones favorables o a través de entrenamiento directo e indirecto, se puede promover su desarrollo desde una edad temprana (Blair, 2017; Diamond & Lee, 2011). Por ende, al analizar al *bullying* desde una perspectiva cognitiva, resulta importante identificar cuáles son las FE implicadas en dicho proceso para poder intervenir sobre ellas y, a su vez, contribuir a reducir esta problemática.

En base a lo mencionado, la presente investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre las funciones ejecutivas y el *bullying* en niños y adolescentes escolarizados? En este sentido, el objetivo principal del estudio consiste en identificar la relación entre ambas variables a través de una revisión aplicada de la literatura existente.

Material y método

Criterios de inclusión y exclusión

Para la revisión aplicada fueron considerados los estudios que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: a) enfoque cuantitativo, b) diseño no experimental, c) que especifiquen el número de participantes, d) que evalúen la relación entre las FE y el *bullying*, e) que midan al menos una de las FE, f) que la muestra sea de niños y/o adolescentes, g) que utilicen instrumentos de evaluación con adecuadas propiedades psicométricas, h) que estén escritos en inglés o español, i) que hayan sido realizados en los últimos 10 años y j) que se encuentren en revistas indexadas.

Además de cumplir con los criterios de inclusión mencionados, se excluyeron los trabajos que contaban con las siguientes características: a) investigaciones cualitativas, b) trabajos en formato de resumen, libros o tesis, c) estudios que no presenten datos concluyentes y d) estudios en poblaciones clínicas.

Estrategia de búsqueda

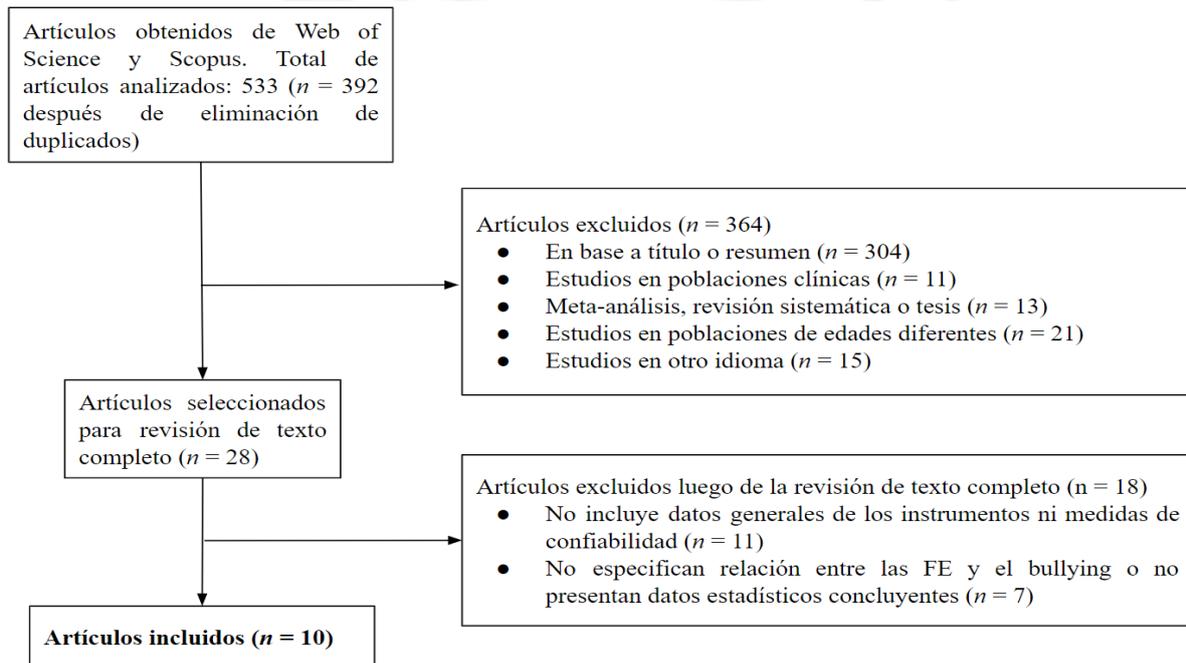
La búsqueda de artículos se realizó bajo algunos de los lineamientos de investigación de la Guía PRISMA (Page et al., 2021). Se desarrolló durante setiembre y octubre del 2023, utilizando las bases de datos Scopus y Web of Science. Para ello, se emplearon combinaciones de palabras y operadores booleanos. La ecuación de búsqueda final fue la siguiente: ("executive functions" OR "executive

functioning" OR "cognitive flexibility" OR "inhibitory control" OR "working memory" OR "self-control") AND ("bullying" OR "cyberbullying" OR "school bullying"). Se utilizó el filtro de años y se incluyó investigaciones realizadas entre el 2013 y el 2023. Asimismo, se aplicó el uso de los paréntesis para delimitar la cantidad de artículos en Web of Science. En Scopus no se

encontraron diferencias en los resultados según el uso de los paréntesis en la ecuación de búsqueda. A continuación, se describirá el proceso de selección de los artículos utilizados a través del flujograma mostrado en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos para el análisis



Resultados

El análisis de los 10 estudios seleccionados se presenta en 3 tablas. En la Tabla 1 se presentan los datos generales de cada investigación, incluyendo: autores, año, título del artículo y modelos teóricos

para cada variable. Posteriormente, en la Tabla 2 se observan los instrumentos empleados para medir cada variable, así como las propiedades psicométricas de confiabilidad que justifican su uso. Finalmente, en la Tabla 3 se describen los resultados obtenidos en cada investigación.

Tabla 1*Datos generales y modelos teóricos*

Autor y año	Título	Modelo Teórico FE	Modelo Teórico Bullying
Verlinden et al. (2013)	Executive Functioning and Non-Verbal Intelligence as Predictors of Bullying in Early Elementary School	Tres factores de Gioia et al. (2000)	<i>Bullying</i> según Olweus (1993)
Medeiros et al. (2016)	Executive Functions in Children Who Experience Bullying Situations	Tres factores de Diamond (2013)	<i>Bullying</i> según Olweus (1993)
Jenkins, Tenant & Demaray (2018)	Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls	Unidimensional de Naglieri y Goldstein (2012)	Tipo de participante en situación de <i>Bullying</i> de Summers y Demaray (2008)
Potard et al. (2021)	Sex differences in the relationships between school bullying and executive functions in adolescence.	Tres factores de Diamond (2013)	Rol de involucramiento en el <i>bullying</i> según Solberg & Olweus (2007)
Vásquez-Miraz et al. (2021)	Análisis de la relación entre la conducta de bullying y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes escolarizados.	Tres factores de Gioia et al. (2000)	<i>Bullying</i> de Solberg, Olweus y Endersen (2007).
Morea & Calvete (2022)	Understanding the perpetuation of Cyberbullying Victimization in Adolescents: The Role of Executive Functions	Flexibilidad cognitiva de Diamond y Ling (2019) y atención selectiva de Portellano y García (2014)	General Aggressive Model of Cyberbullying de Kowalski et al. (2014)
Wu et al. (2022)	The latent profile of self-control among high school students and its relationship with gender and cyberbullying	Dual Systems Model of Self-Control de Hoffman et al. (2009)	General Aggressive Model of Cyberbullying de Kowalski et al. (2014)
Chiu & Chan (2023)	Self-control, School Bullying Perpetration, and Victimization among Macanese Adolescents	Self-Control Theory de Gottfredson y Hirschi (1990)	<i>Bullying</i> de Espelage y Holt (2001)

Kishimoto, Ji & Ding (2023)	The Multivariate Associations Among Bullying Experiences, Executive Function, and Psychological Disturbance	Tres factores de Diamond (2013)	<i>Bullying</i> según Olweus (2013) y <i>cyberbullying</i> de Kowalski et al. (2014).
Qin & Gan (2023)	Longitudinal relationships between school assets, traditional bullying, and internet gaming disorder: the role of self-control and intentional self-regulation among Chinese adolescents	Teoría de Autocontrol de Baumeister (1994)	<i>Bullying</i> según Olweus (1993)

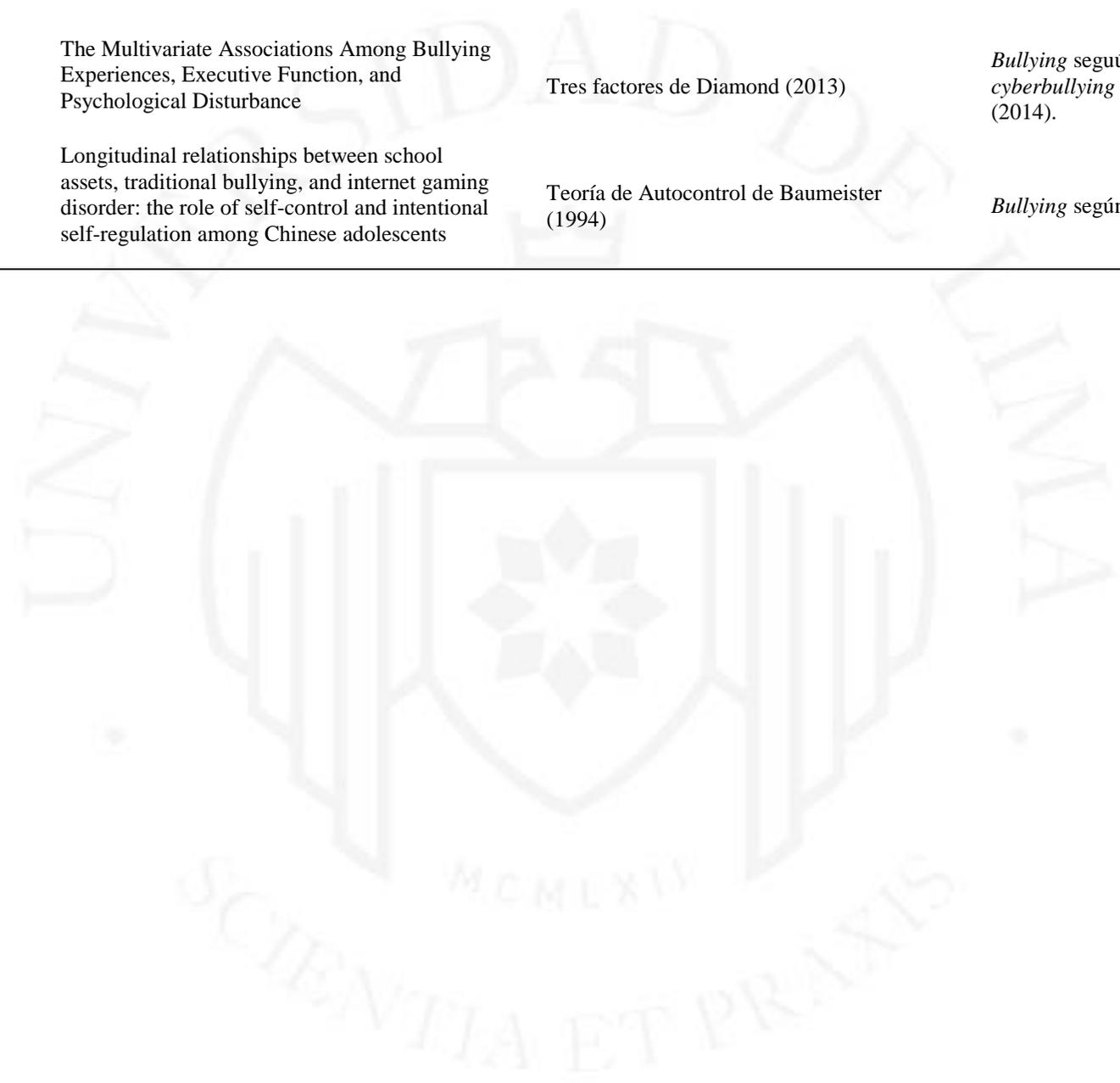


Tabla 2*Variables e Instrumentos*

Autor	Variables	Instrumentos y fiabilidad
Verlinden et al.	<i>Bullying</i> , Inhibición, Flexibilidad Cognitiva, Control Emocional, Memoria de Trabajo, Planificación y Organización	PEERS, BRIEF-P para padres ($\alpha = 0.78 - 0.95$) y SON-R ($\alpha = 0.86 - 0.92$).
Medeiros et al.	Bullying, Memoria de Trabajo, Control Inhibitorio, Flexibilidad Cognitiva y Toma de Decisiones	PAVS ($\alpha = .87$), WISC-IV Subtest de Span de Dígitos ($\alpha > .80$), TMT-B ($\alpha = 0.76 - 0.89$), Stroop Color-Word Test y IGT ($\alpha > .80$)
Jenkins, Tenant & Demaray	Bullying, Regulación Emocional, Control Inhibitorio, Monitoreo, Iniciación y Flexibilidad	BPBQ ($\alpha = 0.74 - 0.94$) y CEFI Teacher Form ($\alpha = 0.76 - 0.95$)
Potard et al.	Bullying, Inhibición, Supervisión de sí mismo y de la tarea, Flexibilidad, Control Emocional, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Planificación y Organización	Fr-rBVQ ($\alpha > .75$) y BRIEF para padres ($\alpha > .80$)
Vásquez-Miraz et al.	Bullying, Inhibición, Supervisión de sí mismo y de la tarea, Flexibilidad, Control Emocional, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Planificación y Organización	CIE-A ($\alpha > .80$) y BRIEF-2 para padres ($\alpha > .80$)
Morea & Calvete	Cyberbullying, Flexibilidad Cognitiva, Atención Selectiva y Depresión.	CBQ ($\alpha > .87$), Changes, Cognitive Flexibility Test ($\alpha = 0.95$), Adaptación Española del d2 Test ($\alpha > .90$) y CES-D ($\alpha > .80$)
Wu et al.	<i>Cyberbullying</i> , Autocontrol (sistema de control y sistema de impulsos) y Género	CIPQ ($\alpha = 0.77 - 0.78$) y DMSC-S ($\alpha = 0.94$)
Chiu & Chan	<i>Bullying</i> y Autocontrol	IBS ($\alpha = 0.97$) y SCS ($\alpha = 0.71 - .91$)

Kishimoto, Ji & Ding	Bullying, Memoria de Trabajo, Control Inhibitorio y Flexibilidad Cognitiva	Escalas E-VS y E-BS para adolescentes ($\alpha > 0.84$) BVQ ($\alpha > 0.80$), SDQ ($\alpha = 0.55 - 0.77$) AEFS ($\alpha > 0.75$), PHQ-9 ($\alpha = 0.87$) y GAD-7 ($\alpha = 0.89$).
Qin & Gan	Bullying, Autocontrol, Autorregulación Intencional, Recursos Escolares y Desorden de Juegos por Internet	BVQ ($\alpha = 0.78$), BSCS ($\alpha = 0.75$), ASRQ ($\alpha = 0.80$), DAP ($\alpha = 0.87$) y IGDQ ($\alpha = 0.87$)

Nota. BRIEF-P = Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version; SON-R = Sneijders-Oomen Niet-verbale intelligentie Test-Revise; PAVS = Peer Aggression and Victimization Scale; WISC-IV = Wechsler Intelligence Scale for Children; TMT-B = Trail Making Test Part B; IGT = Iowa Gambling Task; BPBQ = Bullying Participant Behavior Questionnaire; CEFI = Comprehensive Executive Function Index; Fr-rBVQ = French version of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; BRIEF = Behavior Rating Inventory of Executive Function; CIE-A = Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar; CBQ = Cyberbullying Questionnaire; CES-D = Center for Epidemiological Studies Depression Scale; CIPQ = European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire; DMSC-S = Dual Mode of Self-Control Scale; IBS = Illinois Bullying Scale; SCS = Self-Control Scale; E-VS = E-Victimization Scale; E-BS = E-Bullying Scale; BVQ = Olweus Bully-Victim Questionnaire; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; AEFS = Adolescent Executive Functioning Scale; PHQ-9 = Patient Health Questionnaire-9; GAD-7 = Generalized Anxiety Disorder – 7; BSCS = Brief Self-Control Scale; ASRQ = Adolescent Self-Regulation Questionnaire; IGDQ = Internet Gaming Disorder Questionnaire.

Tabla 3*Hallazgos principales*

Autor	Relación entre FE y Bullying
Verlinden et al.	Los menores niveles de control inhibitorio predicen un mayor riesgo de ser perpetrador ($OR = 1.35$), víctima ($OR = 1.21$) o perpetrador-víctima ($OR = 1.55$) ($p < .05$).
Medeiros et al.	La victimización está asociada a un menor nivel de flexibilidad cognitiva en comparación con los perpetradores ($r = -0.61$, $p < .05$). El rol de perpetrador se asocia a una mayor probabilidad de tomar decisiones considerando la gratificación inmediata y no los efectos a largo plazo en comparación con el grupo de perpetradores-víctimas ($r = 0.50$, $p < .05$) y el de control ($d = 0.41$). Asimismo, tienen un menor tiempo de ejecución en las tareas de control inhibitorio en comparación con las víctimas y los perpetradores-víctimas ($r = -0.50$, $p < .05$), sin embargo, no presentan errores.
Jenkins, Tenant & Demaray	Los mayores niveles de victimización se asocian a menores niveles de monitoreo, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, iniciación y regulación emocional ($\beta = -0.47 - -0.63$, $p < .01$). Asimismo, los mayores niveles de comportamiento de testigo se vinculan a menores niveles de flexibilidad cognitiva, iniciación y monitoreo ($\beta = -0.30 - -0.56$, $p < .01$). En contraste, la mayor probabilidad de ser defensor se asocia a mayores niveles de regulación emocional ($\beta = 0.09$, $p < .01$).
Potard et al.	Las dificultades en inhibición, control emocional, memoria de trabajo, planificación, organización, monitoreo, regulación conductual y metacognición se correlacionan positivamente con la victimización ($r = .08 - .21$, $p < .05$). La perpetración se correlaciona positivamente con las dificultades en la regulación conductual ($r = .20$, $p < .01$) y negativamente con las dificultades en la organización ($r = .12$, $p < .05$). Además, los menores niveles de inhibición, memoria de trabajo, organización y monitoreo predicen mayor probabilidad de ser víctima ($OR = 1.6 - 2.2$), mientras que las dificultades en la inhibición, control emocional, organización, regulación conductual y metacognición predicen mayor probabilidad de ser perpetrador-víctima ($OR = 1.9 - 4.5$).
Vásquez-Miraz et al.	Existe una asociación entre la sintomatología relacionada a la victimización por el <i>bullying</i> y las dificultades en el control emocional ($p = .05$, $\epsilon^2 = .04$). Además, la perpetración se asocia con los menores niveles de control inhibitorio ($p = .002$, $\epsilon^2 = 0.08$), regulación conductual ($p = .004$, $\epsilon^2 = .08$) y funcionamiento general de las FE ($p = .021$, $\epsilon^2 = .05$).
Morea & Calvete	Los menores niveles de flexibilidad cognitiva (O1) predicen mayores niveles perpetración de <i>cyberbullying</i> (O2) ($\beta = 0.31$, $p = 0.006$). En contraste, mayores niveles de atención selectiva (O1) predicen mayores niveles de perpetración (O2) ($\beta = 0.10$, $p < .05$). Por ende, ambas FE predicen la perpetuación de la victimización (O3) por medio de sus efectos en la perpetración (O2) ($\beta = 0.10$, $p < .05$).
Wu et al.	Los mayores niveles de las dimensiones de autocontrol se correlacionan con los menores niveles de las dimensiones de control de impulsos y victimización y perpetración de <i>cyberbullying</i> ($r = -0.29$ a -0.06 , $p < .05$). El grupo de alto-impulso tiene los mayores niveles de victimización y perpetración, mientras que el grupo de alto-control presentó los niveles más reducidos en ambos casos ($p < .001$). Además, la victimización predice la perpetración de <i>cyberbullying</i> , por lo que el alto-impulso se convierte en una variable que modera dicha relación ($\beta = 0.541$, $p < .001$).

Chiu & Chan	Los mayores niveles de autocontrol se asocian con una menor probabilidad de tener el rol de perpetrador ($r = -0.42, p < .01$) o víctima ($r = -0.12, p < .05$). Los menores niveles de autocontrol se observan a través de la búsqueda de riesgos, el egocentrismo y el temperamento volátil, componentes que predicen la perpetración ($\beta = -0.31$ a $-0.60, p < .05$).
Kishimoto, Ji & Ding	Se encontraron correlaciones positivas ($p < .001$) entre las dificultades en las FE y el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> : memoria de trabajo con la perpetración ($r = .24 - .25$) y la victimización ($r = .21$); control inhibitorio con la perpetración ($r = .26 - .34$) y la victimización ($r = 0.26 - 0.28$) y flexibilidad cognitiva con la perpetración ($r = 0.20 - .23$) y la victimización ($r = .24$). Además, los perpetradores-víctimas obtienen los niveles más bajos de FE, en comparación con los no involucrados.
Qin & Gan	Existen correlaciones significativas ($p < .001$) entre los altos niveles de autocontrol (O1) con la regulación emocional intencional (O1) ($r = 0.46$) y la perpetración de bullying (O2) ($r = -0.20$). Además, mayores niveles de autocontrol (O1) predicen menores niveles de perpetración de bullying (O2) ($\beta = -0.20, p = 0.01$).

A continuación, se presenta el análisis y los hallazgos secundarios de las investigaciones seleccionadas:

Verlinden et al. (2013) identificaron qué dominios de las FE y la inteligencia no verbal se asocian con el involucramiento en el *bullying*. Las variables se midieron en diferentes momentos. A los 4 años, se evaluaron las FE, a los 6 el Coeficiente Intelectual (CI) no verbal y, a los 7, el involucramiento en el *bullying*. Los resultados de la investigación revelaron que las relaciones entre el *bullying* y las FE eran independientes a su CI no verbal. Asimismo, cuando la asociación se ajustó con los síntomas de TDAH, no se presentaron mayores cambios en los resultados. En contraste, cuando se analizó el CI directamente con el involucramiento en el *bullying*, se encontró que los mayores niveles de CI predecían una menor probabilidad de ser perpetrador-víctima o víctima.

Medeiros et al. (2016) se plantearon como objetivo evaluar las funciones ejecutivas frías y calientes en una muestra de 60 alumnos ($M = 10.5$), quienes fueron divididos según su rol en la situación de *bullying*: víctima, perpetrador, perpetrador-víctima o control. Respecto a los hallazgos secundarios, se encontró que las víctimas tenían un mayor nivel de comportamiento prosocial en comparación con el grupo de perpetradores.

Jenkins et al. (2018), tuvieron el objetivo de examinar las funciones ejecutivas asociadas a los tipos de roles en el *bullying* (perpetradores, víctimas, defensores o testigos) y comparar las diferencias de género. Para ello, se consideró a una muestra de 689 alumnos de nivel primaria y secundaria. La asociación entre la victimización y las FE solo fue significativa en el caso de los hombres, a excepción de la flexibilidad cognitiva, que solo fue significativa para el grupo de mujeres. De manera similar, la asociación entre el comportamiento de testigo y las FE solo fue significativa para los hombres. En cuanto a la edad, el rol de defensor solo se asociaba significativamente con la regulación emocional en alumnos de secundaria, mientras que la victimización y la regulación emocional solo se asociaban significativamente en estudiantes de primaria.

Potard et al. (2021) siguieron el objetivo de examinar las asociaciones entre las FE y el involucramiento en el *bullying* en adolescentes, estableciendo a su vez las diferencias de género en una muestra de 385 estudiantes. Se clasificó a los alumnos como víctimas, perpetradores, perpetradores-víctimas o no involucrados y se midieron sus niveles de FE. Los hallazgos reportados en las tablas están sujetos a diferencias de

género. La correlación entre las dificultades en las FE y la victimización hace referencia a las mujeres, pues, en el caso de los hombres, solo la dimensión de inhibición de correlacionaba con la victimización. En el caso de la perpetración, la correlación positiva entre las dificultades en la regulación conductual solamente se observaba en hombres, mientras que la correlación negativa con las dificultades de la organización se identificaba en mujeres. Además, las asociaciones predictivas mencionadas entre las FE y el rol de víctima se daban principalmente en el grupo de mujeres.

En el estudio de Vásquez-Miraz et al. (2021), se buscó analizar la relación entre el *Bullying* y las FE en un grupo de niños y adolescentes escolarizados residentes de la ciudad de Cartagena, Colombia. Para ello, se aplicaron los cuestionarios seleccionados a 109 estudiantes de educación primaria y secundaria. Respecto a las otras variables encontradas, los autores reportaron una alta prevalencia de síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático y una autoestima debilitada en las víctimas. Los perpetradores también presentaban síntomas de afectación emocional. En cuanto a las variables sociodemográficas, por un lado, los hombres eran más propensos a ejercer conductas de intimidación que las mujeres. Por otro lado, los alumnos de secundaria tenían mayores dificultades en las FE de control de impulsos, regulación de comportamiento y organización de materiales, en comparación con el grupo de primaria.

La investigación de Morea & Calvete (2022), se enfocó en analizar cuáles son las variables longitudinales que contribuyen a la perpetuación de la victimización por *cyberbullying*. Para ello, 698 adolescentes ($M = 14.59$) fueron evaluados en tres olas (O1, O2 y O3, respectivamente) con un intervalo de 5 a 6 meses entre cada una. Se evaluaron las FE de los participantes en la O1, la perpetración y los síntomas depresivos en las O1 y O2, y la victimización en las tres olas. Respecto a los hallazgos secundarios, los autores encontraron que la flexibilidad cognitiva (O1) impactaba sobre la victimización (O3) a través de su efecto en la aparición de síntomas depresivos (O2). Cuando la flexibilidad cognitiva (O1) era alta, la presencia de síntomas depresivos (O2) era menor. Además, se observaron diferencias de género en el modelo predictivo en cuanto a la atención selectiva y la estabilidad de la victimización. En las mujeres se observó que mayores niveles de atención selectiva (O1), predecían mayor victimización (O2). Del mismo modo, la asociación predictiva de la perpetración (O2) y los síntomas depresivos (O2) con la victimización (O3) fue más fuerte en el caso de las mujeres.

Wu et al. (2022) exploraron los perfiles latentes de autocontrol en 1,401 estudiantes de secundaria ($M = 15.5$) con el fin de analizar el impacto sobre la victimización y perpetración de *cyberbullying*. Es importante recalcar que la dimensión de sistemas de control incluye a la resolución de problemas y la perspectiva de tiempo futuro, mientras que los sistemas de impulso abarcan la impulsividad, distraibilidad y postergación de la gratificación. Además, se usaron 4 perfiles latentes: alto-control, alta-impulsividad, bajo-control, baja-impulsividad y balance. Respecto a los variables sociodemográficas, las mujeres mostraron mayor probabilidad de pertenecer al grupo de bajos niveles de autocontrol, en comparación con los hombres.

La investigación de Chiu & Chan (2014) buscó examinar el rol del autocontrol en la perpetración y victimización del *bullying* en un grupo de 365 adolescentes hombres ($M = 12.95$). Se consideraron las siguientes dimensiones del autocontrol: impulsividad, preferencia de tareas sencillas, búsqueda de comportamientos riesgosos, preferencia por la actividad física, egoísmo y temperamento volátil. En cuanto a las variables demográficas, el residir en el instituto se asociaba con una mayor probabilidad de ejercer violencia, mientras que la menor edad y los antecedentes familiares de crimen se asociaban a mayores niveles de victimización.

Kishimoto et al. (2023) se dedicaron a examinar la relación entre las funciones ejecutivas, la perturbación psicológica y el *bullying*. Se evaluó a 1,589 estudiantes ($M = 13.42$) de un colegio en China. Para establecer la diferencia entre grupos, se les clasificó como víctimas, perpetradores, perpetradores-víctimas o no involucrados. En cuanto a la relación con la perturbación psicológica, se halló que las dificultades en la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva se correlacionaban positivamente con la presencia de mayores niveles de depresión, ansiedad y conductas externalizantes de hiperactividad e inatención. Del mismo modo, los mayores niveles de perturbación psicológica y conductas externalizantes se correlacionaban positivamente con la victimización y perpetración de *bullying* y *cyberbullying*. Cabe recalcar que los perpetradores-víctimas presentan mayores niveles de perturbación psicológica.

Qin y Gan (2023) realizaron un estudio longitudinal de dos medidas para explorar la relación entre los recursos escolares, la regulación emocional intencional (REI), el autocontrol, el *bullying* y la adicción a juegos de internet. Se evaluó a 742 adolescentes escolares ($M = 13.88$) con un intervalo de 5 meses entre las medidas. Esta investigación revela que los recursos escolares (O1) predicen positivamente el autocontrol (O1), el cual,

como se mencionó anteriormente, es un predictor negativo del *bullying* (O2), evidenciando su rol mediador entre estas variables. Del mismo modo, los recursos escolares (O1) afectan la presencia de la adicción a los juegos (O2) a través del autocontrol (O1). Cabe recalcar que este efecto mediador solo es significativo cuando la REI (O1) es alta, mostrando un rol moderador entre el efecto de los recursos escolares sobre el autocontrol.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue identificar la relación entre las funciones ejecutivas y el *bullying* en niños y adolescentes escolarizados. Para ello, se realizó una revisión de 10 estudios científicos, cuyos resultados se analizarán a continuación.

Los artículos revisados presentan diversas similitudes. En cuanto a los enfoques teóricos, por un lado, para las FE destacan los modelos de tres factores de Diamond (2013) y Gioia et al. (2003) (Kishimoto et al., 2023; Medeiros et al., 2016; Potard et al., 2021; Vásquez-Miraz et al., 2021; Verlinden et al., 2013). Por otro lado, respecto al *bullying*, la mayoría de las investigaciones utilizan las definiciones de Olweus para el *bullying* tradicional y las de Kowalski et al. (2014) para el *cyberbullying* (Kishimoto et al., 2023; Medeiros et al., 2016; Morea & Calvete, 2022; Potard et al., 2021; Qin & Gan, 2023; Vásquez-Miraz et al., 2021; Verlinden et al., 2013). En cuanto a las pruebas, la más utilizada es el BRIEF en sus diferentes versiones para las FE (Potard et al., 2021; Vásquez-Miraz et al., 2021; Verlinden et al., 2013) y el Bully/Victim Questionnaire (BVQ), en distintos idiomas, para medir la perpetración y victimización por *bullying* (Kishimoto et al., 2023; Potard et al., 2021; Qin & Gan, 2023).

Los resultados de los análisis bivariados confirman la existencia de correlaciones significativas entre las variables de interés. Se encontró que los menores niveles de flexibilidad cognitiva, monitoreo, control inhibitorio, iniciación, regulación emocional y conductual, memoria de trabajo y planificación, se correlacionan negativamente con mayores niveles de victimización por *bullying* y *cyberbullying* (Jenkins et al., 2018; Kishimoto et al., 2023; Medeiros et al., 2016; Potard et al., 2021; Vásquez-Miraz et al., 2021; Wu et al., 2022). Respecto a la perpetración, se encontraron correlaciones negativas entre mayores niveles de agresión y menores niveles de control inhibitorio, regulación conductual, autocontrol, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva (Chiu & Chan, 2023; Kishimoto et al., 2023; Morea & Calvete, 2022; Potard et al., 2021; Vásquez-Miraz et al., 2021; Verlinden et al., 2013; Wu et al., 2022) en contraste, los mayores niveles de

atención selectiva se asocian a mayores niveles de perpetración (Morea & Calvete, 2022).

Adicionalmente, el rol de perpetrador-víctima se asocia a menores niveles de control inhibitorio, control emocional, organización, regulación conductual y metacognición (Kishimoto et al., 2023; Potard et al., 2021; Verlinden et al., 2013) mientras que el rol de testigo a menores niveles de flexibilidad cognitiva, iniciación y monitoreo, y el rol de defensor a mayores niveles de regulación emocional (Jenkins et al., 2018).

Los análisis multivariados consideran otras variables y buscan identificar el rol de las FE en el *bullying*. Los menores niveles de flexibilidad cognitiva y los mayores niveles de atención selectiva moderan la relación entre perpetración y posterior victimización (Morea & Calvete, 2022). Además, el autocontrol tiene un rol mediador entre los recursos escolares y la perpetración del *bullying*. Este efecto mediador se da cuando la regulación emocional intencional es alta, ya que tiene un efecto moderador sobre el impacto de los recursos escolares en el autocontrol (Qin & Gan, 2023). Esto puede explicarse ya que la flexibilidad cognitiva facilita que los individuos cambien de perspectiva, inhibiendo la anterior y, por ende, encontrando maneras novedosas de solucionar los problemas. Asimismo, el autocontrol permite que el individuo escoja la respuesta más adaptativa según las normas sociales, en lugar de responder de forma impulsiva y violenta (Diamond, 2013).

Asimismo, las investigaciones consideran la interacción con otras variables, siendo las más resaltantes la perturbación psicológica, los recursos escolares y el género. Respecto a la perturbación psicológica, resalta la relación entre los bajos niveles de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad psicológica con la depresión. Al mismo tiempo, los síntomas de depresión se asocian positivamente con la victimización y perpetración del *bullying* y *cyberbullying* (Kishimoto et al., 2023; Morea & Calvete, 2022). Debido a que las dificultades en el control inhibitorio generan respuestas desadaptativas que no siguen las normas sociales, los individuos pueden recibir rechazo por parte de sus pares, lo cual genera sentimientos de soledad. Además, las dificultades para cambiar de perspectiva y dirigir los recursos cognitivos a otros objetos atencionales, generan que el individuo permanezca en un ciclo negativo, intensificando la perturbación psicológica. Estas perturbaciones ocupan la mayoría de los recursos atencionales de los individuos, por lo cual hay menos recursos para la memoria de trabajo que se encarga de considerar las consecuencias de las acciones antes de realizarlas. Esto explica la perpetuación del ciclo de

bullying (Armitage, 2021; Diamond, 2013; Jenkins, 2017; Kishimoto et al., 2023).

En relación con los recursos escolares, los resultados revelan que estos predicen la perpetración del *bullying* a través del rol mediador del autocontrol. En este sentido, a mayores recursos escolares, mejor autocontrol y menores incidencias de *bullying* (Qin & Gan, 2023). Los recursos escolares aluden a los factores positivos brindados por la institución que promueven el desarrollo personal, entre estos, la seguridad, las normas, el clima, las relaciones armoniosas y la posibilidad de participar activamente en el aprendizaje. Esto permite que los estudiantes desarrollen altos niveles de autocontrol, ya que los docentes modelan formas constructivas de resolver los conflictos, les enseñan métodos para cultivar las estrategias de afrontamiento y proporcionan reglas claras que permiten que el alumno monitoree su propio comportamiento, generando autodisciplina (Xiang et al., 2022). Para que el impacto de los recursos escolares sea significativo, es importante que los alumnos tengan altos niveles de regulación emocional intencional, la cual se vincula con el deseo por obtener un mejor funcionamiento y desarrollo personal (Qin & Gan, 2023).

En cuanto a los hallazgos según el género, existen diferencias en las investigaciones. Por un lado, Jenkins et al. (2018) encontraron que las dificultades en las FE se correlacionan con la victimización únicamente en el caso de los hombres, a excepción de la flexibilidad cognitiva, que solo es en el caso de las mujeres. En contraste, Potard et al. (2021) revelan que las dificultades en las FE y la victimización solo se presentan en el caso de las mujeres, a excepción de la inhibición que también se encuentra en los hombres. Esto podría atribuirse a las características propias de la muestra, pues, al evaluar a sujetos de diversos países, se pueden presentar diferencias culturales.

A partir de lo revisado, se pueden establecer implicancias prácticas en el campo de la psicología. Debido a que las dificultades en las FE se asocian y predicen el involucramiento en el *bullying*, resulta pertinente trabajar en ellas a nivel de prevención e intervención al generar condiciones favorables para su desarrollo y estimulación, según las necesidades identificadas en los alumnos de la institución educativa.

Como se mencionó anteriormente, las FE tienen un carácter maleable. Es decir, pueden ser intervenidas de manera directa, a través de tareas que trabajen una FE específica repetitivamente, o de manera indirecta, mediante la práctica repetitiva de actividades que ejerciten las FE (Blair, 2017).

Para el trabajo a nivel preventivo, es pertinente estimular las FE desde una edad temprana para evitar la aparición de dificultades en el desarrollo cognitivo, académico, emocional y social del estudiante. Se ha comprobado que, entre las prácticas de entrenamiento indirecto, los programas de prácticas aeróbicas, deportivas, de artes marciales y mindfulness benefician el desarrollo de la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio. Esto es así, puesto que estimulan la disciplina y el trabajar en base a objetivos, favoreciendo la planificación y el monitoreo de la propia conducta (Diamond & Lee, 2011).

Resultaría importante promover la implementación de este tipo de programas al currículo escolar, manteniendo las prácticas durante la escuela inicial, primaria y secundaria para que exista continuidad y que cada año se trabaje sobre los nuevos desafíos que presente el grupo según la etapa del desarrollo en la que se encuentren. Un ejemplo de este tipo de programas es el de *Rock & Water*, que ha mostrado su efectividad para promover el autocontrol y la regulación emocional, impactando sobre el comportamiento y el *bullying* entre los estudiantes (Mertens et al., 2022).

En paralelo a este trabajo transversal en todos los niveles educativos, es importante que las escuelas evalúen la situación de convivencia entre los alumnos para identificar la prevalencia de *bullying*, así como el tipo de involucramiento que tengan los alumnos en este. A partir de este análisis, se pueden generar planes de acción pertinentes.

Al identificar a los implicados, se pueden realizar intervenciones directas y específicas para trabajar en las FE. En la revisión de la literatura, se encontró que las dificultades en la flexibilidad cognitiva se relacionan con el *bullying* desde el rol de víctima, perpetrador y testigo. Las intervenciones cognitivo-conductuales resultan pertinentes para estos individuos, puesto que permiten comprender cómo las creencias y pensamientos impactan en el comportamiento. Para ello, es importante que se les brinden herramientas a los estudiantes para identificar sus creencias disfuncionales y distorsiones cognitivas (Swearer et al., 2014).

En este sentido, se puede trabajar en el debate de creencias, el cambio de perspectiva, el desarrollo de estrategias de afrontamiento, el establecimiento de objetivos y el entrenamiento de la gratificación aplazada. Una herramienta útil para ello es el análisis basado en el Modelo ABC de la Terapia Racional-Emotiva. A través de ello, pueden analizar cómo sus pensamientos respecto a una situación impactan en su respuesta emocional y comportamental (Young, 2020). Esto les permitirá identificar las situaciones y las creencias que

generan comportamientos impulsivos, sumisos o pasivos.

Del mismo modo, las dificultades en el control inhibitorio se asocian con mayor probabilidad de ser víctima, perpetrador o perpetrador-víctima. La intervención sobre ello se vincula con lo mencionado anteriormente. Al identificar las situaciones y creencias que generan en ellos comportamientos impulsivos, se trabaja en la reestructuración y en la consideración de alternativas de solución, creando un repertorio de respuestas más adaptativas. Adicionalmente, estudios como el de Camuñas et al. (2022) confirman que resulta útil la práctica de control inhibitorio a partir de la participación en simulaciones de situaciones cotidianas donde pueden aplicar las nuevas alternativas de solución. En cuanto a intervenciones más específicas, se puede utilizar el entrenamiento en tareas visomotoras.

Asimismo, sería beneficioso entrenar a los alumnos testigos, ya sean pasivos o activos, en Programas de Mediación de Pares para promover la FE de iniciación en ellos, de modo que se involucren en la situación de *bullying* de forma prosocial, contribuyendo a la resolución de conflictos. En este sentido, se convierten en mediadores que guían a los estudiantes involucrados a conversar de forma asertiva, brindándoles un espacio para compartir sus emociones y explicar sus posturas, de manera que ambos lados puedan comprender la causa del conflicto y pensar en estrategias para resolverlo. Esto implica la supervisión de docentes y psicólogos dentro de la institución educativa (Cohen, 2005).

La revisión de literatura permite comprender la importancia de los recursos escolares para favorecer el desarrollo de las FE y, por ende, el involucramiento en el *bullying*. Para intervenir sobre ello, se pueden implementar prácticas del Aprendizaje Socioemocional (SEL) y la Disciplina Positiva en el aula, de modo que se genere un clima escolar que fomente el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, límites y reglas claras y un ambiente de respeto basado en la empatía. Asimismo, estas herramientas refuerzan la comunicación asertiva, la autoconciencia y la toma de decisiones responsables de los estudiantes, impactando en su autocontrol y, por ende, en su participación en el *bullying* (Smith & Low, 2013).

Por último, se comparten las limitaciones del estudio, así como recomendaciones para futuras investigaciones. Respecto a las limitaciones, se considera que los diferentes marcos teóricos e instrumentos utilizados en los estudios pueden explicar las diferencias entre las comparaciones de los resultados. En el caso de las FE, algunos de los

instrumentos utilizados eran de calificación por parte de terceros, lo cual puede alterar la medida de la variable en un momento dado, según la percepción del evaluador. A su vez, las pruebas de desempeño carecen de validez ecológica, puesto que se dan en un periodo de tiempo determinado y no evidencian la manifestación de las FE desde un enfoque diario o cotidiano (Zelazo et al., 2016).

Para futuras líneas de investigación, se recomienda ampliar los estudios en América Latina, de modo que se puedan comparar de forma más cercana a nuestro contexto. Ello implica la validación de cuestionarios relevantes para establecer los baremos en la población peruana. A partir de ello, se podrán realizar estudios que midan la interacción entre estas variables. Además, resultaría beneficioso incrementar la cantidad de estudios longitudinales que consideran a las FE como predictores del *bullying*. Sería conveniente que la evaluación de las FE se de a través de medios con mayor validez ecológica que permitan evidenciar el funcionamiento del estudiante en múltiples contextos, incluyendo los no estructurados para obtener una medida más confiable.

Conclusiones

Para responder a la pregunta y objetivo de la investigación, en el presente trabajo se realizó una revisión. A partir de la revisión de la literatura, se establecen las siguientes conclusiones:

Existe una relación negativa entre los menores niveles de las FE y la victimización, perpetración y perpetración-victimización de *bullying*.

Se pueden establecer asociaciones predictivas entre ambas variables, donde las dificultades en las FE predicen mayor probabilidad de ser víctima, perpetrador o perpetrador-víctima.

Las FE tienen un rol moderador en la relación entre la perpetración de *bullying* y la posterior victimización.

Las dificultades en las FE también predicen la incidencia de sintomatología de perturbación psicológica, lo cual se presenta simultáneamente a la situación de *bullying*.

Existen variables contextuales, tal como los recursos escolares, que favorecen el desarrollo de las FE, impactando de esta forma en la incidencia del *bullying*. Esta relación es mediada a través del efecto del autocontrol.

Referencias

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1).
- Austin, G., Bondü, R., & Elsner, B. (2020). Executive function, theory of mind, and conduct-problem symptoms in middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 11, 539.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00539/full>
- Barceló, E., Benítez, C., Gelves-Ospina, M., Flórez, K., Navarro, E., & de Oro, C. M. (2023). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes en contexto de bullying. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 523-548.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472023000100523&script=sci_arttext
- Bausela Herreras, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11(1), 21-34.
https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/03_original3.pdf
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current directions in Psychological Science*, 25(1), 3-7.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4789148/#R14>
- Breuer, J., & Elson, M. (2017). Frustration-Aggression Theory. En P. Sturmey (Ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (pp. 1-12). Chichester: Wiley Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva040>
- Brimblecombe, N., Evans-Lacko, S., Knapp, M., King, D., Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2018). Long term economic impact associated with childhood bullying victimization. *Social Science & Medicine*, 208, 134-141.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953618302491>
- Brydges, C., Fox, M., Reid, L., & Anderson, M. (2014). The differentiation of executive functions in middle and late childhood: A longitudinal latent-variable analysis. *Intelligence*, 47, 34-43.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289614001299>
- Camuñas, N., Mavrou, I., Vaíllo, M., & Martínez, R. M. (2022). An executive function training programme to promote behavioural and emotional control of children and adolescents in foster care in Spain. *Trends in Neuroscience and Education*, 27, 100175.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211949322000059>
- Caporaso, J. S., Marcovitch, S., & Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. *Cognitive Development*, 58, 101018.
<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885201421000137>
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2015). Self-control, school bullying perpetration, and victimization among Macanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1751-1761.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-014-9979-3>
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Good Year Books.
https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=iwlpIsL16EgC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Students+Resolving+Conflict:+Peer+Mediation+in+Schools&ots=-W-HuTUB5t&sig=apHsZvRi53D48bo1fS2ikno0fFc&redir_esc=y#v=onepage&q=Students%20Resolving%20Conflict%20Peer%20Mediation%20in%20Schools&f=false
- Cruz, A. R., de Castro-Rodrigues, A., & Barbosa, F. (2020). Executive dysfunction, violence, and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 101380.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178919300230>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of Psychology*, 64, 135-168.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4084861/>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.

- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3159917/pdf/nihms310326.pdf>
- Domínguez, L. & Franco, M. M. (2021). A discursive approach to bullying from the perspective of Social Work. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 281-296.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/116859/1/OBETS_16_2_04.pdf
- Farrell, A. H., & Volk, A. A. (2017). Social ecology and adolescent bullying: Filtering risky environments through antisocial personality. *Children and Youth Services Review*, 83, 85–100.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.033>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *School-Related Violence in Latin America and the Caribbean: Building an Evidence Base for Stronger Schools*. Office of Research.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/School-Related_Violence_in_Latin_America_and_the_Caribbean_Building_an_Evidence_Base_for_Stronger_Schools.pdf
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103417300424?via%3Dihub>
- Hunter, S., & Sparrow, E. (2012). Models of executive functioning. En S. Hunter & E. Sparrow (Eds.), *Executive Function and Dysfunction: Identification, Assessment and Treatment* (pp. 5-16). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511977954.003>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review*, 46(1), 42-64.
<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:829988/datastream/PDF/view>
- Jenkins, L., Tennant, E., & Demaray, M. (2018). Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls. *Journal of School Violence*, 17(4), 521-537.
<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:829994/datastream/PDF/view>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kellij, S., Lodder, G. M., van den Bedem, N., Güroğlu, B., & Veenstra, R. (2022). The social cognitions of victims of bullying: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 7(3), 287-334.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-022-00183-8>
- Kishimoto, T., Ji, X., & Ding, X. (2023). The Multivariate Associations Among Bullying Experiences, Executive Function, and Psychological Disturbance. *School Mental Health*, 1-15.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-023-09612-y>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-04307-001>
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British journal of developmental psychology*, 21(1), 59-80.
<https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Mazzone, A. (2020). Bystanders to bullying: An introduction to the special issue. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 1-5.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-020-00061-8>
- Medeiros, W., Torro-Alves, N., Malloy-Diniz, L. F., & Minervino, C. M. (2016). Executive functions in children who experience bullying situations. *Frontiers in Psychology*, 7, 1197.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01197/full>
- Méndez, I., Jorquera, A., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/16/23/4837>
- Mertens, E. C. A., Deković, M., Van Londen, M., & Reitz, E. (2018). The effectiveness of Rock and

- Water in improving students' socio-emotional adjustment and social safety: Study protocol for a randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 6, 1-12.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6060546/>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=086a7d7e8315ce3d25e1a2a7a2602b1d2c60eb7a>
- Moon, B., & Alarid, L. F. (2015). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(5), 839-856.
<https://doi.org/10.1177/0886260514536281>
- Morea, A., & Calvete, E. (2022). Understanding the perpetuation of cyberbullying victimization in adolescents: The role of executive functions. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(10), 1299-1311.
<https://doi.org/10.1007/s10802-022-00926-0>
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61.
https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention/links/0f31753c7d61da93a4000000/Bullying-in-schools-facts-and-intervention.pdf
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23297789/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Digital Library.
<https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>
- Otchet, A. (2018). New data reveal that one out of three teens is bullied worldwide. *Montreal: UNESCO Institute for Statistics*.
<https://www.unesco.org/en/articles/new-data-reveal-one-out-three-teens-bullied-worldwide>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799.
<https://www.revespcardiol.org/es-declaracion-prisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748>
- Pedditz, M. L., Fadda, R., Striano Skoler, T., & Lucarelli, L. (2022). Mentalizing emotions and social cognition in bullies and victims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2410.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/4/2410>
- Potard, C., Henry, A., Pochon, R., Kubiszewski, V., Combes, C., Brouté, V., & Roy, A. (2021). Sex differences in the relationships between school bullying and executive functions in adolescence. *Journal of School Violence*, 20(4), 483-498. <https://hal.univ-reims.fr/hal-03417328/document>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Praslova, L., Carucci, R., & Stokes, C. (4 de noviembre de 2022). How Bullying Manifests at Work – and How to Stop It. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2022/11/how-bullying-manifests-at-work-and-how-to-stop-it>
- Qin, K. N., & Gan, X. (2023). Longitudinal relationships between school assets, traditional bullying, and internet gaming disorder: the role of self-control and intentional self-regulation among Chinese adolescents. *Frontiers in Public Health*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1162022>
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
<https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558140>
- Rigby, K. (2022). Theoretical perspectives and two explanatory models of school bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-9.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-022-00141-x>

- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(4), 300-309. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:829988/datastream/PDF/view>
- Rohlf, H., Holl, A., Kirsch, F., Krahe, B., & Elsner, B. (2018). Longitudinal links between executive function, anger, and aggression in middle childhood. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 12*, 27. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2018.00027/full>
- Saylik, R., Williams, A. L., Murphy, R. A., & Szameitat, A. J. (2022). Characterising the unity and diversity of executive functions in a within-subject fMRI study. *Scientific reports, 12*(1), 8182. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9114123/>
- SíSeVe (2023). *Estadísticas*. Ministerio de Educación. <http://www.siseve.pe/web/>
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice, 52*(4), 280-287. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2013.829731>
- Smalley, D., & Banerjee, R. (2014). The role of social goals in bullies' and victims' social information processing in response to ambiguous and overtly hostile provocation. *Social development, 23*(3), 593-610. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/sode.12067>
- Smith, P. K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews, 13*(2), 90-95. <https://www.ingentaconnect.com/content/ben/cpsr/2017/00000013/00000002/art00004>
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 441-464. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709906X105689>
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into practice, 53*(4), 271-277. <https://www.jstor.org/stable/43894466>
- Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología, 46*(11), 684-692. <https://pavlov.psyciencia.com/2012/10/Modelos-de-funciones-y-control-ejecutivo.pdf>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vásquez-Miraz, P., Gutiérrez, K., Fernández, J., Ramírez, P., Espinosa, P., & Domínguez, E. (2021). Análisis de la relación entre la conducta de bullying y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes escolarizados. *Revista Complutense de Educación*. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70652>
- Veldkamp, S. A., Boomsma, D. I., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Bartels, M., Dolan, C. V., & van Bergen, E. (2019). Genetic and environmental influences on different forms of bullying perpetration, bullying victimization, and their co-occurrence. *Behavior genetics, 49*(5), 432-443. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10519-019-09968-5>
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W., ... & Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*, 953-966. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-013-9832-y>
- Ward, J. (2015). *The student's guide to cognitive neuroscience*. Psychology Press. https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=AaegBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=bDAZ7UqpS-&sig=4IdBGzm7PFzIPabKgbUbRVxgBgI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Waseem, M. & Nickerson A. (2017). Bullying. *StasPearlsPublishing*. https://europepmc.org/article/NBK/nbk441930#_NBK441930_dtls__
- Wen, X., Shu, Y., Qu, D., Wang, Y., Cui, Z., Zhang, X., & Chen, R. (2023). Associations of bullying perpetration and peer victimization subtypes with preadolescent's suicidality, non-suicidal self-injury, neurocognition, and brain

- development. *BMC Medicine*, 21(1), 141.
<https://doi.org/10.1186/s12916-023-02808-8>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
<https://adc.bmj.com/content/archdischild/100/9/879.full.pdf>
- Wu, W., Yu, L., Cao, X., Guo, Z., Long, Q., Zhao, X., ... & Zeng, Y. (2023). The latent profile of self-control among high school students and its relationship with gender and cyberbullying. *Current Psychology*, 42(33), 29650-29660.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-03995-y>
- Xiang, G. X., Li, H., Gan, X., Qin, K. N., Jin, X., & Wang, P. Y. (2022). School resources, self-control and problem behaviors in Chinese adolescents: a longitudinal study in the post-pandemic era. *Current psychology*, 1-13.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-04178-5>
- Young, S. D. (2020). The Adaptive Behavioral Components (ABC) Model for planning longitudinal behavioral technology-based health interventions: a theoretical framework. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6).
<https://www.jmir.org/2020/6/e15563/>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000. *National Center for Education Research*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf>

TSP

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1 hdl.handle.net Fuente de Internet 1%

2 repositorio.ulima.edu.pe Fuente de Internet 1%

3 archive.org Fuente de Internet 1%

4 revistas.ucm.es Fuente de Internet 1%

5 Submitted to Universidad de Lima Trabajo del estudiante 1%

6 Tomoko Kishimoto, Xiaoning Ji, Xinfang Ding. "The Multivariate Associations Among Bullying Experiences, Executive Function, and Psychological Disturbance", School Mental Health, 2023
Publicación 1%

7 link.springer.com Fuente de Internet <1%

Submitted to Universidad Europea de Madrid

8

Trabajo del estudiante

<1 %

9

idus.us.es

Fuente de Internet

<1 %

10

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1 %

11

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

12

pubmed.ncbi.nlm.nih.gov

Fuente de Internet

<1 %

13

eprints.ucm.es

Fuente de Internet

<1 %

14

cathi.uacj.mx

Fuente de Internet

<1 %

15

doaj.org

Fuente de Internet

<1 %

16

zagan.unizar.es

Fuente de Internet

<1 %

17

[Submitted to Universidad Internacional de la Rioja](#)

Trabajo del estudiante

<1 %

18

digibug.ugr.es

Fuente de Internet

<1 %

19

phaidra.univie.ac.at

Fuente de Internet

<1 %

20

sepjf.org

Fuente de Internet

<1 %

21

www.frontiersin.org

Fuente de Internet

<1 %

22

www.ncbi.nlm.nih.gov

Fuente de Internet

<1 %

23

Submitted to UNIBA

Trabajo del estudiante

<1 %

24

aidipe2019.aidipe.org

Fuente de Internet

<1 %

25

www.tandfonline.com

Fuente de Internet

<1 %

26

Submitted to Universidad Nacional de
Colombia

Trabajo del estudiante

<1 %

27

addi.ehu.es

Fuente de Internet

<1 %

28

C. Potard, A. Henry, R. Pochon, V.
Kubiszewski, C. Combes, V. Brouté, A. Roy.
"Sex Differences in the Relationships between
School Bullying and Executive Functions in
Adolescence", Journal of School Violence,
2021

Publicación

<1 %

29	Francisco-Javier Caro-González, Helios Romero-Benabent, Isadora Sánchez Torné. "The influence of gender on the entrepreneurial intentions of journalism students", Intangible Capital, 2017 Publicación	<1 %
30	Submitted to Radboud Universiteit Nijmegen Trabajo del estudiante	<1 %
31	lamenteesmaravillosa.com Fuente de Internet	<1 %
32	openaccess.hacettepe.edu.tr Fuente de Internet	<1 %
33	acikbilim.yok.gov.tr Fuente de Internet	<1 %
34	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
35	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
36	moam.info Fuente de Internet	<1 %
37	pesquisa.bvsalud.org Fuente de Internet	<1 %
38	repositorio.uca.edu.ar Fuente de Internet	<1 %

39	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
40	repositorio.utesup.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
41	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %
42	sedici.unlp.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
43	www.guiainfantil.com Fuente de Internet	<1 %
44	www.mdp.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
45	www.studocu.com Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 10 words

Excluir bibliografía

Activo