

Relación entre la afectividad y la conducta de bullying en el agresor y la víctima

Relationship between affectivity and bullying behavior in the aggressor and the victim

Yaritza Lilibeth Vaca-Izquierdo

<http://orcid.org/0000-0001-9247-0592>

Universidad Técnica de Machala, Machala - Ecuador.

E-mail: yaritzavacaiz@gmail.com

Jhon Alexander Calva-Cumbicus

<http://orcid.org/0000-0003-3806-6307>

Universidad Técnica de Machala, Machala - Ecuador.

E-mail: jcalva3@utmachala.edu.ec

Carmita Esperanza Villavicencio-Aguilar

<http://orcid.org/0000-0003-2614-7062>

Universidad Técnica de Machala, Machala - Ecuador.

E-mail: cvillavicencio@utmachala.edu.ec

Wilson Javier Rojas-Preciado

<https://orcid.org/0000-0003-1614-698X>

Universidad Técnica de Machala, Machala - Ecuador.

E-mail: wrojas@utmachala.edu.ec

Resumen

El acoso escolar o también conocido como bullying, es un tipo de intimidación en el que los agresores buscan generar daño físico, verbal o psicológico a uno o más de sus compañeros, evidenciándose una serie de complicaciones a las víctimas de estos hechos. Esta investigación tiene por objetivo determinar la relación entre la afectividad y la conducta de bullying entre el agresor y las víctimas de acoso escolar, mediante la aplicación de diversos instrumentos. Para este análisis se utilizó el enfoque cuantitativo en el que se aplicó el cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales PRECONCIMEI que develó la presencia de acoso escolar en las aulas de un colegio local, y la escala de afectividad PANAS para medir el tipo de afectividad en los agresores y los afectados de bullying. No se obtuvieron diferencias significativas entre el rol que cumplen los involucrados en el acoso escolar y la afectividad. La afectividad negativa obtuvo la puntuación más alta en las víctimas, mientras que un mayor índice de agresores reveló afecto positivo. La afectividad en el grupo de víctima/agresor no presentó variación.

Palabras claves: afectividad, acoso escolar, violencia, relación entre pares, comportamiento del estudiante.

Abstract

School bullying, also known as bullying, is a type of intimidation in which the aggressors seek to generate physical, verbal or psychological harm to one or more of their classmates, evidencing a series of complications to the victims of these events. This research aims to determine the relationship between affectivity and bullying behavior between the aggressor and the victims of bullying, through the application of various instruments. For this analysis, a quantitative approach was used in which the PRECONCIMEI questionnaire on preconceptions of bullying and mistreatment among peers was applied, which revealed the presence of bullying in the classrooms of a local school, and the PANAS affectivity scale to measure the type of affectivity in the aggressors and those affected by bullying. No significant differences were obtained between the role of those involved in bullying and affectivity. Negative affectivity scored highest in victims, while a higher rate of aggressors revealed positive affection. Affectivity in the victim/offender group showed no variation.

Keywords: Affectivity, bullying, violence, peer relationship, student behavior.

Introducción

El acoso escolar o bullying describe el conjunto de acciones violentas perpetradas a una o varias personas de forma repetitiva y sostenida en el tiempo, evidenciadas principalmente en entornos educativos y cuyas implicaciones afectan negativamente la salud física y psicológica de aquellos que las vivencian en calidad de víctimas (Gokkaya y Sutcu, 2020; Ahmed et al., 2022).

Esta errática conducta representa un grave problema social que va en aumento manifestado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al revelar que uno de cada 3 adolescentes son víctimas de acoso escolar (UNESCO, 2018). Además, el hostigamiento ha generado incalculables consecuencias a corto o largo plazo en víctimas y agresores al estar relacionado con la depresión y la conducta suicida (Azúa, 2020). Además, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), cerca de 800.000 jóvenes de 15 a 19 años se autolesionan cada año, siendo la segunda causa de mortalidad en este grupo etario (OMS, 2021).

Olweus (1978) presenta el concepto de bullying en la década de los años 70 refiriéndose al término en inglés “bull” que traducido al español tiene como significado toro, en sentido figurado, se considera a las acciones que una persona embiste por encima de otra, sin premeditar las consecuencias. Estas acciones son ejecutadas por diversas vías como la física, psicológica y relacional que reportan correlaciones significativas con sintomatología de estrés postraumático y tasas más altas de depresión, ansiedad y suicidio (Tang et al., 2020; Damra et al., 2022).

Además de ello, las investigaciones sugieren que dichas conductas agresivas suelen presentarse de forma directa e indirecta. La primera se expresa mediante conductas disruptivas físicas y verbales como el violentar a los demás y sus pertenencias, apodos, insultos o amenazas para beneficio del agresor e incluso tocamientos de genitales (Tejada et al., 2021). En tanto el segundo se manifiesta por medio de la difusión de rumores ofensivos cuyo fin es excluir a alguien y hacerlo objeto de rechazo para otros (Larrain y Garaigordobil, 2021).

Uno de los rasgos del bullying es la presencia de al menos una persona expuesta a agresiones de tipo físico, psicológico o social por parte de una o más personas, así como también una diferencia de fuerza que sirve de justificante a la víctima para no confrontar a su agresor, derivando por tanto, en la permanencia de estas agresiones (Tejada et al., 2021; Sahin y Kirli, 2021).

En este sentido, el conocimiento acumulado en torno al bullying evidencia que este es un fenómeno presente en las aulas de todo el mundo y ha sido catalogado desde hace poco como un problema de salud pública debido a sus pronunciadas consecuencias en la salud física y psicológica de quienes se encuentran involucrados (Ozturk et al., 2019). Ignorar estos hallazgos y no intervenir prematuramente sobre el bullying puede traer consecuencias

indeseables tal y como advierten Rohmana et al. (2020) acerca de la posible ideación y conducta suicida de la víctima.

La preocupación anterior puede que haya motivado la amplia investigación acerca de este fenómeno y específicamente sobre aquellos factores que lo facilitan. Con respecto a este punto, Caliskan et al. (2019) encontraron en su investigación algunos factores que inciden en el bullying, tales como: la situación económica, estructura familiar, género y edad. Respecto a este último, hallaron que la probabilidad de acoso escolar aumenta 1.2 veces a medida que los estudiantes cumplían un año más de edad.

Otras investigaciones como la de Larrain y Garaigordobil (2021) demostraron que las conductas disruptivas verbales tienen una frecuencia mayor de emisión, seguidas de las sociales, psicológicas y físicas; además señalaron que las conductas disruptivas físicas disminuyen a medida que aumenta la edad de los estudiantes, en tanto las sociales y psicológicas reportan un aumento.

Con respecto a las características de orden individual, familiar, psicológico, académico y social tanto de la víctima como del victimario, se evidencian diversos hallazgos (Gutiérrez, 2019). En lo que respecta al perfil de la víctima se sugiere que presentan baja autoestima, diversidad tanto en etnia como en intereses y preferencia sexual, reducido número de amistades, se los percibe como débiles, su estilo de crianza es permisivo, carecen de apoyo y experimentan o han experimentado mayor frecuencia de pensamientos suicidas y sintomatología depresiva, ansiosa y estrés (Shahrour et al., 2020).

En cambio, el perfil del agresor se caracteriza por presentar mayores problemas de conducta, bajo rendimiento académico, falta de autocontrol emocional, suelen tener un tipo de crianza autoritaria con presencia de maltrato y relaciones distantes entre los miembros, en su mayoría son de sexo masculino, presentan amplias destrezas comunicativas y relacionales, suelen ser reconocidos como fuertes y populares, reducida sensibilidad emocional; además de una mayor sensibilidad a diversos reforzadores como el dinero, poder o sexo (Marín et al., 2022).

Estudios recientes como el de Benitez-Sillero et al. (2021) indican la vigencia de las características anteriormente descritas cuando afirman que la fuerza muscular podría ser un importante predictor del acoso escolar y agregan que gozar de una óptima condición física podría considerarse como un factor de protección frente al acoso. Lo anterior guarda relación con el estudio de Sahin y Kirli (2021) quienes evidencian que la obesidad es un factor de riesgo para sufrir acoso escolar.

Además, un estudio que reunió a 1.777 adolescentes europeos informó que los agresores presentan una menor conducta prosocial y más problemas de conducta a diferencia de las víctimas quienes obtuvieron puntajes inferiores en autoestima y mayores en sintomatología depresiva y problemas emocionales (Marín et al., 2022). Estos hallazgos son coherentes con lo recabado por Gutiérrez (2019) en una muestra de docentes en formación sobre la percepción que tienen de las víctimas y agresores.

En este orden de ideas, Bermejo y Hernández (2021) señalan que aquellos estudiantes que se perciben como poseedores de cualidades distintas a lo tradicionalmente aceptado tienen una mayor probabilidad de sufrir acoso escolar; lo que se evidencia en estudios realizados con poblaciones de estudiantes no heteronormativos y de diferentes etnias (Larrain y Garaigordobil, 2021).

Por su parte, la afectividad se describe como el estado de ánimo que distingue a la persona y su relación con el medio expresado mediante el comportamiento, pensamientos y la actividad fisiológica en una situación específica que el sujeto evalúa afectivamente como agradable o desagradable en base a sus experiencias (García et al., 2021). El estado afectivo consta de dos polos opuestos conocidos como afectividad positiva (AP), y el afecto negativo (AN) (Tijerina et al., 2018).

Ahmet y Ayşe (2020) revelan que, la AP al poseer emociones que causan cierta satisfacción y bienestar, las experiencias personales son más placenteras y agradables. Además, aumentan el nivel atencional y mejoran el procesamiento de la nueva información, disponen un buen estado de salud mental y física, facultando a un *feedback* con el contexto y la ausencia de rasgos depresivos (Velasco-Matus et al., 2020). El afecto negativo puede demandar condiciones como agitación y cansancio, generalmente las personas experimentan odio, rencor, ira, miedo, culpa, que afectan su salud mental y se ha asociado al padecimiento de ciertos cuadros clínicos tales como: ansiedad, depresión y presencia de distrés (Camuñas et al., 2019; Ghorbani et al., 2020). Valle et al. (2020) demuestran que la tolerancia general al distrés tiene relación significativa con bajos niveles de AN y un alto puntaje en AP.

En el contexto educativo, la afectividad asociada a emociones gratas y satisfactorias juegan un papel indispensable en los procesos de aprendizaje, pues permiten que el menor recepte adecuadamente la información, sea más activo e integrativo y, con ello, se desenvuelva adecuadamente en este entorno (Espinell et al., 2017).

En el estudio de Inglés et al. (2016) se evidencia una correlación positiva entre la AN y el rechazo escolar en tres de los cuatro parámetros de la Escala de Evaluación del Rechazo Escolar-Revisada para Niños (SRAS-R), que justifica la conducta de rechazo para asistir a la escuela (ansiedad de los estudiantes al ser obligados a ir y cumplir con su jornada estudiantil, evitación ante situaciones en las que tienden a ser evaluados por los demás y ansiedad por separación de sus cuidadores), en estas situaciones los estudiantes manifiestan diferentes excusas para no asistir a los centros educativos en las que se encuentran implícitas emociones negativas.

En la investigación de González et al. (2018), esta misma variable de rechazo escolar en aquellos estudiantes con bajas puntuaciones en dos elementos del autoinforme SRAS-R (evitación de estímulos que producen AN y el escape de situaciones de aversión social y de evaluación), obtuvieron altos niveles de afectividad positiva, resultando así que la AP es un indicador que actúa como un estímulo protector para el rechazo escolar.

La predominancia de emociones negativas en estudiantes, se ha visto relacionada con comportamientos agresivos como resultado de relaciones afectivas disfuncionales durante la infancia y por la serie de cambios emocionales que atraviesan durante la adolescencia (Chupillón, 2018). Este rasgo de agresividad, según Aparicio-Flores et al. (2020), presenta puntuaciones elevadas en todos los factores que componen el comportamiento de rechazo escolar.

Tomando en cuenta las relaciones afectivas disfuncionales, la prevalencia de un tipo de afectividad empieza principalmente durante las primeras interacciones que se establecen en el periodo infantil, como las entonaciones de la madre al bebé en respuesta a sus vocalizaciones, acompañado de expresiones y gestos faciales de ternura y cariño (Bordoni, 2018). Estas emociones positivas validan el cariño, apego y seguridad y dan capacidad de adaptación para afrontar las emociones negativas como el temor, incertidumbre y desamparo que se podrían instaurar y mantener con el tiempo (Chávez y Vines, 2019).

En la investigación de Ruvalcaba-Romero et al. (2018), en la que participaron 490 estudiantes de secundaria se evidenció una asociación significativa entre la comunicación afectiva con ambas figuras parentales, las conductas prosociales y el afecto positivo como la alegría y el buen sentido del humor, mientras que el rechazo materno y una comunicación indirecta reflejó una baja puntuación en relación con las emociones positivas; lo cual sugiere que variables como la conducta prosocial y una buena comunicación con las figuras de apego predicen la presencia del afecto positivo.

Debido a las secuelas negativas asociadas al acoso escolar y teniendo en consideración la participación de la afectividad en problemáticas sociales que involucran comportamientos agresivos, el objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la afectividad y la conducta de bullying entre el agresor y la víctima en estudiantes de una escuela local de Ecuador.

Materiales y Métodos

Esta investigación es cuantitativa con un diseño no experimental de tipo transversal y corte correlacional. Para efectos del estudio, se administró el cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales PRECONCIMEI a una muestra probabilística aleatoria simple de 256 estudiantes de secundaria, 144 varones y 112 mujeres con un rango de edad de 10 a 15 años. Con relación al nivel de estudio de los estudiantes, 84 pertenecen a octavo, 84 a noveno y 88 a décimo año de educación básica. Previo a la recolección de los datos se realizó un oficio dirigido a la rectora de la institución, se mantuvo contacto con los docentes para facilitar el acceso a los estudiantes seleccionados al azar y se facilitó a estos últimos el consentimiento informado para que sean entregados y firmados por sus representantes. Posteriormente se ubicó a los estudiantes sujetos de la muestra en un salón aparte para la aplicación de los instrumentos.

El cuestionario PRECONCIMEI de Avilés y Monjas, presentado en su versión adaptada del instrumento original CIMEI de Ortega, Mora-Mechán y Mora en el año 1995, permite evaluar la incidencia de educandos involucrados en el acoso escolar (Avilés y Monjas, 2005). Se compone de 12 preguntas, un *ítem* que evalúa maneras de intimidación, dos *ítems* identifican cuestiones relacionadas con la topografía y lugar dónde se produce el maltrato, cuatro *ítems* señalan impresiones desde la víctima, dos *ítems* evalúan las impresiones desde el agresor y dos la impresión desde los espectadores y finalmente un *ítem* da a conocer las propuestas de actuación. El instrumento se ha utilizado en contextos educativos para determinar la prevalencia de bullying reportando valores de 0,82 y 0,86 para consistencia interna y validez de contenido respectivamente (Joffre-Velázquez et al., 2011).

Para efectos de clasificación de los participantes en los roles de víctima, agresor y agresor/víctima, mediante el citado cuestionario, se ha considerado la propuesta de De la Torre et al. (2008) quienes señalan que para pertenecer al rol de agresor se debe responder a la opción “a” del *ítem* 8 y cualquiera de las alternativas del *ítem* 9, salvo la opción “a”; para el rol de víctima debe responder a la opción “a” del *ítem* 9 y cualquiera de las alternativas del *ítem* 8, salvo la opción “a”; en cuanto al rol de agresor/víctima debe seleccionar en el *ítem* 8 e *ítem* 9 cualquier opción, salvo la “a”. El criterio anterior dio como resultado una muestra final de 71 participantes 44 varones (61,97%) y 27 mujeres (38,03%); el promedio de edad estuvo en 13,06 de los cuales se identificaron 27 posibles víctimas (38,03%), 9 posibles agresores (12,7%) y 35 posibles agresores/víctimas (49,30%).

A la muestra resultante del test PRECONCIMEI, se le administró la escala de afectividad PANAS elaborada por Watson, Clark y Tellegen en el año 1988. Tiene su adaptación al español por Robles y Páez (2003), mismo que consta de 20 *ítems*, 10 que permiten calcular el afecto positivo y 10 que miden el afecto negativo, asignándole 5 valores a cada *ítem* (1 = nada, 2 = muy poco, 3 = algo, 4 = bastante y 5 =mucho); los resultados son cuantitativos y su aplicación es individual y grupal. En el test original, como en el estudio realizado por Moreta-Herrera et al. (2021), se ha comprobado que la escala tiene una fiabilidad de .85 en afectividad positiva y negativa, determinando que los resultados son válidos y confiables para su aplicación dentro de Ecuador.

Respecto a los niveles de afectividad, un 49,30% del total indica afecto positivo de los cuales la puntuación mínima de los participantes fue de 10 y la máxima de 48. Mientras que el 50,70% corresponde al afecto negativo, con un mínimo de 10 y máximo de 44, en base a los parámetros de calificación del test PANAS. Para la identificación del tipo de afectividad predominante, se tomó como referencia el estudio de Zumba-Tello y Moreta-Herrera (2022) en el que se establecieron puntos de corte por encima de 26 para el afecto positivo y puntuaciones mayores 17 para la presencia de afecto negativo.

Una vez completado el proceso de recolección de datos, se procedió con la sistematización de los mismos para los respectivos análisis estadísticos con el programa IBM SPSS versión 28, cumplimentando los objetivos planteados.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis estadístico.

Respecto a la primera hipótesis sobre la relación entre las posibles víctimas, agresores y víctima/agresor implicados en el acoso escolar, no se determinaron diferencias significativas asociadas al tipo de afectividad (p -valor= 0,15), contrario a lo esperado se puede manifestar que el rol que ejerce el estudiante en la implicación de bullying no está asociado al tipo de afecto que predomina en su comportamiento cotidiano (Tabla 1). Como posible explicación a este resultado se encuentra la tendencia de los participantes a señalar respuestas socialmente deseables, lo que se evidencia en el reducido número de estudiantes del grupo de posibles acosadores. De hecho, otro factor que pudo incidir en la no asociación de dichas variables es la utilización de escalas de autoinforme como el PRECONCIMEI, cuyo método para identificar los roles en la participación de acoso escolar no es único, como mencionan De la Torre et al. (2008), depende del criterio de cada investigador, además de prescindir de las opiniones de observadores externos importantes (maestros, padres y estudiantes) a la hora de identificar a los involucrados en el acoso escolar. Esto se verifica en el estudio de Priani et al. (2016), en el cual se utilizó este instrumento, pero con un criterio diferente para la identificación de los posibles implicados en el acoso escolar y su respectivo rol.

Pese a que no se obtuvieron diferencias significativas entre el rol y el tipo de afectividad, se identificó que en las posibles víctimas predomina un valor más alto de afecto negativo ($f_i=16$), en los agresores la afectividad positiva ($f_i=7$) y en víctima/agresor no se estableció una diferencia relevante ($AP=17$, $AN=18$). Respecto al primer hallazgo se constata que guarda relación con la literatura, De Oliveira et al. (2020) encontraron que la víctima de bullying reporta mayor prevalencia de afectividad negativa en forma de sintomatología ansiosa, depresiva y estrés. Asimismo, el predominio de afecto positivo encontrado en el grupo de agresores también se comprueba en estudios como el de Menesini et al. (2015) quienes reportaron una mayor presencia de emociones placenteras en los agresores, lo cual se traduciría en un variable que posiblemente mantendría la conducta violenta.

Tabla 1. Afectividad y rol

		Rol			
		<i>Víctima</i>	<i>Víctima/Agresor</i>	<i>Agresor</i>	<i>Total</i>
Afectividad	<i>Afecto positivo</i>	11	17	7	35
	<i>Afecto negativo</i>	16	18	2	36
Total		27	35	9	71
P-valor		0,15			

Nota: Para el análisis estadístico se realizó la prueba de Chi cuadrado ($p < 0,05$), con la previa aplicación de la prueba de normalidad (Shapiro-Wilk=0,000), homocedasticidad (Levene= 0,001).

De acuerdo con la variable sexo, no existieron asociaciones significativas con la afectividad (p -valor= 0,25), sin embargo, existen diferencias significativas en la comparación de los roles y el sexo (p -valor= 0,001) (Tabla 2). En las posibles víctimas, la mayor prevalencia recae en el sexo femenino ($f_i=17$) a comparación del masculino ($f_i=10$), no existieron mujeres que cumplieran el rol de posibles agresoras, en contraste con los hombres ($f_i=9$), mientras que los varones presentan una tendencia más alta en el rol de víctima/agresor ($f_i=25$) que las mujeres ($f_i=10$) (Tabla 3). Estos hallazgos coinciden con dos de los roles encontrados en la investigación realizada por De la Torre et al. (2008), revelando una frecuencia mayor de mujeres en el rol de víctimas ($n=42$) en contraste con los hombres ($n=28$) y como víctima/agresor los varones indicaron un rango más elevado ($n=49$) comparado con las mujeres ($n=35$). Además, Múzquiz et al. (2021) mostraron una mayor tendencia del género masculino (37,9%) frente al femenino (26,6%) en el rol de agresor, mientras en el perfil de víctima las mujeres (37,2%) comunicaron serlo con mayor frecuencia que los hombres (31,0%).

Tabla 2. Sexo y afectividad, sexo y rol

	P-valor	
	Sexo	Edad
<i>Afectividad</i>	0,25	0,11
<i>Rol</i>	0,00	0,56

Tabla 3. Sexo, afectividad y rol

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Afecto predomina	<i>Afecto positivo</i>	24	11	35
	<i>Afecto negativo</i>	20	16	36
Total		44	27	71
Rol	<i>Víctima</i>	10	17	27
	<i>Víctima/Agresor</i>	25	10	35
	<i>Agresor</i>	9	0	9
	Total	44	27	71

En cuanto a la edad, no existieron asociaciones positivas con el rol (p -valor= 0,89), pero se obtuvieron diferencias significativas asociadas al tipo de afecto (p -valor= 0,01) (Tabla 2). En el rango de 10 a 12 años existe una mayor presencia de afecto positivo ($f_i=14$) frente al afecto negativo ($f_i=5$), mientras que en estudiantes de 13 a 15 años existe un nivel alto de afectividad negativa ($f_i=31$) contrastado con el afecto positivo ($f_i=21$) (Tabla 4). Estos resultados son parcialmente coherentes con lo encontrado por Wróbel et al. (2019) quienes evidencian que los niños de menor edad obtienen puntajes superiores en afecto positivo, en tanto los niveles de afecto negativo son bajos en los niños de mayor edad.

Tabla 4. Edad, afectividad y rol

		Edad					Total
		11	12	13	14	15	
Afecto predomina	Afecto positivo	2	12	11	10	0	35
	Afecto negativo	0	5	17	3	1	36
	Total	2	17	28	23	1	71
Rol	Víctima	1	6	11	9	0	27
	Víctima/Agresor	0	9	12	13	1	35
	Agresor	1	2	5	1	0	9
	Total	2	17	28	23	1	71

Conclusiones

En base a la primera hipótesis, en los estudiantes involucrados en el acoso escolar de una institución educativa local, identificados como agresores, víctimas y víctimas/agresores, no se establecieron asociaciones significativas con los tipos de afecto (positivo y negativo). Como segunda hipótesis, se evidenció en los agresores una predominancia del afecto positivo, mientras que en las víctimas la mayor puntuación fue en afecto negativo. En el caso de víctimas/agresores, no existe una diferencia marcada entre ambos polos de la afectividad, siendo la diferencia de un solo participante.

En consideración a la tercera hipótesis, se constata la ausencia de asociaciones significativas entre la variable sexo y afectividad. Sin embargo, en la comparación de las variables rol y sexo se aprecian diferencias significativas. De tal manera que la mayor proporción de víctimas fueron del sexo femenino; en agresores el masculino, mientras que en el rol de víctima/agresor la tendencia es similar al grupo de agresores, es decir mayor proporción del sexo masculino.

Finalmente, en lo que respecta a la cuarta hipótesis, no hubo significancia estadística entre las variables rol y edad. No obstante, al relacionar esta última con la variable afectividad se encontraron diferencias significativas, siendo los estudiantes de mayor edad (13-15 años) quienes obtienen puntuaciones superiores en afecto negativo a diferencia de aquellos de edades inferiores (10-12 años) quienes puntúan alto en afecto positivo.

Se menciona como una limitación de este estudio, el hecho de que el autoinforme PRECONCIMEI no contempla un criterio estandarizado que permita identificar de manera más acertada los roles de posibles víctimas, agresores y víctima/agresor. Otra limitante fue el no contar con la apreciación a profundidad de docentes, padres, estudiantes y el DECE de la institución para comparar esta información con los resultados del cuestionario PRECONCIMEI y obtener una mayor garantía de que la muestra final estuviera conformada por estudiantes que verdaderamente participan en el rol de víctima, agresor y víctima/agresor. Además, es preciso subrayar que los hallazgos obtenidos en este estudio deben ser analizados con prudencia, dado que se originan de un único establecimiento educativo, lo que limita la generalización de los hallazgos a otras comunidades estudiantiles con variaciones en sus características.

Se recomienda que la recolección de datos se emplee en más de un centro educativo para comparar los valores obtenidos y se amplíe la muestra para garantizar la validez externa de los resultados, tomando en cuenta las opiniones de observadores externos en la identificación de aquellos que participan en el bullying. Sería deseable que futuras líneas de investigación repliquen los resultados obtenidos en este y otros estudios similares descartando las limitaciones anteriormente expuestas.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, G. K., Metwaly, N. A., Elbeh, K., Galal, M. S., y Shaaban, I. (2022). Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 58(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00449-x>
- Ahmet, K., y Ayşe, G. (2020). Positive and Negative Affect during a Pandemic: Mediating Role of Emotional Regulation Strategies. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 484-497. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020064452>
- Aparicio-Flores, M. D. P., López Gallardo, C., González, C., Pérez García, M. A., Granados, L., y García-Fernández, J. M. (2020). Agresividad y comportamiento de rechazo a la escuela en niños. *Espacios*, 41(23), 272-286.

- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Áviles, 1999) -Cuestionario sobre intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27091>
- Azúa, F. E., Rojas, Carvalho, P., y Ruíz, P., S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 432-439. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Benítez-Sillero, J. D. D., Corredor-Corredor, D., Ortega-Ruiz, R., y Córdoba-Alcaide, F. (2021). Behaviours involved in the role of victim and aggressor in bullying: Relationship with physical fitness in adolescents. *PLoS one*, 16(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259087>
- Bermejo, R., y Hernández, A. (2021). Bullying and diversity. The relationship between bullying and the perception of normalcy in victims and aggressors. *Revista de educacion*, (392), 145-164.
- Bordoni, M. (2018). El entonamiento afectivo en las interacciones tempranas adulto-bebé: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 13-25. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.61019>
- Caliskan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A., y Keklik, D. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research*, 6(3), 169-179. <https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2018.26576>
- Camuñas, N., Mavrou, I., y Miguel-Tobal, J. J. (2019). Ansiedad y tristeza-depresión: Una aproximación desde la teoría de la indefensión-desesperanza. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 19-28. <https://doi.org/10.5944/rppc.23003>
- Chavez, E. E., y Vines, M. R. (2019). El ambiente familiar y su incidencia en el apego materno infantil: Importancia de las relaciones afectivas en edad temprana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 3(6), 324-355.
- Chupillón, M. D. P. (2018). Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad premeditada-impulsiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo. *PAIAN*, 9(2), 82-97.
- Damra, J. K., Akour, M. M., y Ghbari, T. A. (2022). The relationship between peer bullying and PTSS in refugee schoolchildren. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0001321>
- De la Torre, M. J., García, M. C., Carpio, M. de la V., y Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i2.9>

- De Oliveira Pimentel, F., Della Méa, C. P., y Dapieve Patias, N. (2020). Víctimas de bullying, síntomas depresivos, ansiedad, estrés e ideación suicida en adolescentes. *Acta Colombiana De Psicología*, 23(2), 205–240. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- Espinel, O., Samacá, G., y Cristancho, J. (2017). Afectividad y rendimiento académico en el área de lenguaje. *Educación Y Ciencia*, (20), 7-7. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8916>
- García, F., Alzugaray, C., Cisternas, O., Espinoza, B., Salgado, G., y Garabito, S. (2021). ¿Masculino, femenino, andrógino o indiferenciado? Relación entre el rol sexual, la afectividad y la inteligencia emocional en personas adultas. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 13(2), 55-65.
- Ghorbani, S., Kameneh, A. S., Motahedy, A., y Alipour, Z. (2020). Comparative effectiveness of cognitive behavioral therapy and dialectical behavior therapy on emotion regulation, positive and negative affection, aggressive and self-harm behaviors of 13-16-year-old female students. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(9), 20-32. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i9.1883>
- Gokkaya, F., y Sutcu, S. (2020). An investigation of the prevalence of peer bullying among middle school students. *Hacettepe universitesi egitim fakultesi dergisi-hacettepe university journal of education*. 35(1), 40-54. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- González, C., Sanmartín, R., Gómez-Núñez, M., Aparicio, P., y Vicent, M. (2018). El afecto positivo como factor protector del comportamiento de rechazo a la escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 89-99.
- Gutiérrez, A. (2019). Identification of the personal and contextual characteristics attributed to the victims and the aggressors from the vision of the trainee teachers. *Revista de currículum y formación de profesorado*. 23(1), 351-374. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6880565>
- Inglés, C., González, C., García-Fernández, J., Vicent, M., y Sanmartín, R. (2016). Estudio correlacional entre el afecto negativo y el rechazo escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 95-101.
- Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S. y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Larrain, E., y Garaigordobil, M. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153.
- Marín, I. Á., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Valderrey, V. M., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica*.

- Menesini, Palladino, y Nocentini. (2015). Emotions of Moral Disengagement, Class Norms, and Bullying in Adolescence: A Multilevel Approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124-143. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>
- Múzquiz, J., Perez-García, A. M., y Bermúdez, J. (2021). Autoestima, autocompasión y afecto positivo y negativo en víctimas y agresores de bullying: Estudio comparativo con medidas autoinformadas e informadas por pares. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 23-33. <https://doi.org/10.5944/rppc.28156>
- Olweus, D. (1978). Conductas de acoso amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Ozturk, A., Tezel, A., y Ozturk, F. (2019). Evaluation of peer bullying in an institution of secondary education. *Konuralp tip dergisi*, 11(1). 82-88. <https://doi.org/10.18521/ktd.392368>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (13 de mayo de 2019). *Nuevo informe de la UNESCO sobre violencia y acoso escolar*. Obtenido de UNESCO: https://www.infocop.es/view_article.asp?id=7936
- Organización Mundial de la Salud. (02 de Septiembre de 2021). *Suicidio*. Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Ortega, R., Mora-Merchán, J., y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Violencia escolar: Mito o realidad*, 193-200. Obtenido de Violencia escolar: Mito o realidad:
- Priani, A., Zalba, J., Esandi, M. E., Serralunga, G., Jouglard, E., y Duran, L. (2016). Intimidación entre niños y niñas de una escuela pública de la ciudad de Bahía Blanca y su relación con el rendimiento académico. *Revista de la Asociación Médica Bahía Blanca*, 50-56.
- Robles, R., y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1).
- Rohmana, D. Y., Estelina, K., y Iskandar, I. (2020). The bullying phenomenon and handling efforts in reducing cases of bullying: A Systematic Review. *Jurnal Ners*, 15(2), 557-562. <https://doi.org/10.20473/jn.v15i1Sp.20479>
- Ruvalcaba-Romero, N., Orozco-Solis, M., Gallegos-Guajardo, J., y Nava-Fuerte, J. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193.
- Shahrour, G., Dardas, L. A., Al-Khayat, A., y Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. *School psychology international*, 41(5), 430-453. <https://doi.org/10.1177/0143034320943923>
- Sahin, N., y Kirli, U. (2021). The Relationship Between Peer Bullying and Anxiety-Depression Levels in Children With Obesity. *Alpha Psychiatry*. 22(2), 94-99. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36425935/>

- Tijerina, L., González, E., Gómez, M., Cisneros M., Rodríguez K., y Ramos E. (2018) Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47.
- Tejada, E., Garay, U., Romero, A. y Bilbao, N. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2),373-390. <http://dx.doi.org/10.6018/rie>.
- Tang, J. J., Yu, Y., Wilcox, H. C., Kang, C., Wang, K., Wang, C., y Chen, R. (2020). Global risks of suicidal behaviours and being bullied and their association in adolescents: School-based health survey in 83 countries. *EClinicalMedicine*, 19, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3487742>
- Valle, M., Andrés, M., y Urquijo, S. (2020). Escala de tolerancia al estrés: propiedades psicométricas en estudiantes universitarios argentinos. *Acta de investigación psicológica*, 10(3), 66-79.
- Velasco-Matus, P. W., Rivera Aragón, S., Díaz Loving, R., Bonilla Teoyotl, C. I., González Jimarez, A. I., y Domínguez Espinosa, A. D. C. (2020). Predictores culturales y de personalidad del bienestar subjetivo en una muestra mexicana. *Enseñanza e investigación en psicología* 2(3), 361-374.
- Zumba-Tello, D. y Moreta-Herrera, R. M. (2022). Afektividad, dificultades en la regulación emocional, estrés y salud mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia del covid-19. *Revista de psicología de la salud*, 10(1), 10.
- Wróbel, M., Finogenow, M., Szymańska, P., y Laurent, J. (2019). Measuring positive and negative affect in a school-based sample: A Polish Version of the PANAS-C. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(4), 598–611. <https://doi.org/10.1007/s10862-019-09720-7>