



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ACOSO ESCOLAR, REGULACIÓN EMOCIONAL Y
DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ESTATAL DE CAÑETE**

PRESENTADA POR

ALEJANDRO NICOLAS ALFARO HUAMANI

CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES

ASESOR

GUSTAVO ADOLFO GONZÁLES IBÁÑEZ

TESIS

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2023



Reconocimiento - No comercial
CC BY-NC

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**ACOSO ESCOLAR, REGULACIÓN EMOCIONAL Y DEPRESIÓN EN
ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE SECUNDARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE CAÑETE**

**TESIS PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADA POR:
ALEJANDRO NICOLAS ALFARO HUAMANI
CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES**

**ASESOR:
MG. GUSTAVO ADOLFO GONZÁLES IBÁÑEZ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-9505>**

LIMA, PERÚ

2023

Dedicatoria

Con gran aprecio e infinito amor a mis padres, Freddi y Marleni; y hermanas, Verenisse, Brenda y Lucía, por ser el principal soporte emocional durante este largo camino de mi etapa académica.

-Alejandro

A mi mamá Carla Giannina Reyes Chinarro, quien estuvo siempre dándome fuerzas para salir adelante y me sigue dejando muchas enseñanzas.

En cada paso que haga, estarás presente en mi mente y corazón.

A mi familia, a quienes amo y están presentes en los buenos y malos momentos brindándome su apoyo incondicional.

-Daniela

AGRADECIMIENTOS

Principalmente, deseamos agradecer a nuestros docentes, por el apoyo incondicional que nos brindaron a través del tiempo y los recursos empleados para la elaboración de la presente investigación. Como también, a cada docente partícipe de nuestra formación académica. Finalmente, un agradecimiento especial a nuestro asesor Mg. Gustavo González por brindarnos sus conocimientos, y apoyo que lograron ayudarnos a culminar el presente trabajo de investigación.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
RESÚMEN	vii
ABSTRACT	viii
RESÚMEN DEL REPORTE DE SIMILITUD	ix
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	12
1.1 Bases Teóricas	12
1.1.1 Acoso Escolar.....	12
1.1.2. Regulación Emocional	17
1.1.3. Depresión	20
1.2 Evidencias empíricas	26
1.3 Planteamiento del problema	29
1.3.1 Descripción de la situación problemática.....	29
1.4 Formulación del problema	31
1.4.1 Problema general	31
1.4.2 Problemas específicos.....	31
1.6 Formulación de hipótesis principal y derivada o específica	33
1.6.1 Hipótesis General	33
1.6.2 Hipótesis Específicas.....	33
CAPÍTULO II METODO.....	34
2.1 Tipo y diseño de investigación.....	34
2.2 Participantes	35
2.3 Medición	36
2.3.1 Cuestionario de Acoso entre iguales (CAI-CA).....	36
2.3.2 Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ-18).....	38
2.3.3 Inventario de Depresión Estado - Rasgo (ST - DEP).....	39
2.4 Procedimientos	40
2.5 Aspectos éticos.....	41
2.6 Análisis de datos.....	42
CAPÍTULO III RESULTADOS	44
3.1 Análisis descriptivo	44
3.2 Análisis de Normalidad de las variables	48
3.3 Análisis inferencial correlacional	48
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN	55
CONCLUSIONES.....	61
RECOMENDACIONES	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características sociodemográficas en una muestra de estudiantes que cursan 4to y 5to de secundaria	34
Tabla 2. Análisis de fiabilidad del CAI-CA y sus dimensiones.....	36
Tabla 3. Análisis de confiabilidad de las estrategias de regulación emocional	38
Tabla 4. Análisis de confiabilidad del ST - DEP y sus dimensiones	40
Tabla 5. Niveles de Acoso Escolar según el grado	43
Tabla 6. Niveles de Regulación Emocional según el grado	44
Tabla 7. Niveles de Depresión - Estado según el grado	45
Tabla 8. Niveles de Depresión - Rasgo según el grado	45
Tabla 9. Análisis de Descriptivo de las variables	46
Tabla 10. Análisis de Normalidad de las variables	47
Tabla 11. Análisis correlacional de las variables de Acoso Escolar, Regulación Emocional, y Depresión.	48
Tabla 12. Correlación entre acoso escolar con regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete	49
Tabla 13. Correlación entre acoso escolar y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete.	50
Tabla 14. Correlación entre acoso escolar y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete.	51
Tabla 15. Correlación entre regulación emocional y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete.	52
Tabla 16. Correlación entre regulación emocional y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete.	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de Estudio	34
-----------------------------------	----

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación significativa entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio estatal de Cañete. Esta investigación es empírica, correlacional simple. La muestra fue de 184 personas del sexo femenino; los participantes poseían entre 14 a 17 años de edad. Además, se emplearon tres instrumentos para la evaluación las cuales fueron: el Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI - CA) constituida por 39 ítems; el Cuestionario de Regulación emocional en adolescentes (CERQ - 18) que posee 18 ítems; y el Inventario de Depresión Estado - Rasgo (ST - DEP) conformada por 20 ítems. Los resultados indicaron que existe relación directa entre acoso escolar con depresión - estado e inversa con depresión - rasgo; asimismo, existe relación entre regulación emocional y depresión - rasgo. Sin embargo, no existe relación entre regulación emocional con acoso escolar y depresión - rasgo.

Finalmente, se concluye que no existe relación entre las 3 variables de estudio, asimismo, existe mayores niveles de acoso escolar en las estudiantes de 5to de secundaria; no existen diferencias significativas en los niveles de regulación emocional tanto en 4to como en 5to de secundaria; y existen mayores niveles de depresión en 5to de secundaria.

Palabras clave: acoso escolar, regulación emocional, depresión estado, depresión rasgo, estudiantes.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the significant relationship between bullying, emotional regulation and depression in 4th and 5th year high school students of a state school in Cañete. This research is empirical, correlational and simple. The sample consisted of 184 people of the female sex; the participants were between 14 and 17 years of age. In addition, three instruments were used for the evaluation: The Peer Abuse Questionnaire (CAI - CA) composed of 39 items; the Questionnaire of Emotional Regulation in Adolescents (CERQ - 18) which has 18 items; and the State-Trait Depression Inventory (ST - DEP) made up of 20 items. The results indicated that there is a direct relationship between bullying and depression - state and an inverse relationship with depression - trait; likewise, there is a relationship between emotional regulation and depression - trait. However, there is no relationship between emotional regulation with bullying and trait-depression.

Finally, it is concluded that there is no relationship between the 3 study variables; there are higher levels of bullying in 5th year secondary school students; there are no significant differences in the levels of emotional regulation in both 4th and 5th year secondary school; and there are higher levels of depression in 5th year secondary school.

Keywords: bullying, emotional regulation, state depression, trait depression, students.

RESÚMEN DEL REPORTE DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

Reporte_TESIS_2023_ALFARO_Y_ZEVAL
LOS REYES

AUTOR

ALEJANDRO NICOLAS ALFARO HUAMA
CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES

RECuento DE PALABRAS

18319 Words

RECuento DE CARACTERES

111005 Characters

RECuento DE PÁGINAS

108 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.4MB

FECHA DE ENTREGA

Apr 3, 2023 9:45 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Apr 3, 2023 9:47 PM GMT-5

● 12% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 9% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 11% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)
- Material citado

FIRMA DEL ASESOR



**MG. GUSTAVO
ADOLFO
GONZÁLES IBAÑEZ**

INTRODUCCIÓN

Para la presente investigación se realizó un análisis sobre las variables de acoso escolar, regulación emocional y depresión en adolescentes de 4to y 5to de secundaria de la provincia de Cañete, cuyas edades fueron de 14 a 17 años, teniendo en cuenta que la realidad problemática incide al acoso escolar como un factor de riesgo que afecta a los escolares. Por otro lado, esto también implica en identificar las consecuencias de una inadecuada regulación de emociones y la depresión que involucra diferentes áreas a lo largo de su vida como la social, familiar y académica.

El esquema de dicha investigación estuvo estructurado de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se realizó lo que son las bases teóricas en las cuales se emplearon varios antecedentes a nivel teórico, evidencias empíricas y hallazgos obtenidos a nivel nacional e internacional, cuyo objetivo fue dar una explicación de las variables utilizadas en función de la importancia que tienen en la sociedad, y de igual manera en nuestra investigación.

Las fuentes usadas fueron parte de una búsqueda exhaustiva y minuciosa de la información científica, fue de gran relevancia para poder plantear los objetivos en función de las variables. También es de gran importancia la pregunta de investigación que nos benefició para el planteamiento de las hipótesis. Cabe recalcar que los elementos claves como la viabilidad del trabajo y la importancia de este, se tomaron en cuenta el contexto de la pandemia del COVID-19 en el que atraviesan actualmente los escolares y todo el mundo.

En lo que respecta el capítulo II, que trata sobre el método usado para el desarrollo de la investigación, lo que ha sido avalado por distintos autores reconocidos en estos temas, así como la valoración de método, la manera de procesamiento de la información, las características de la muestra usada como por ejemplo, los criterios de inclusión y exclusión, las técnicas usadas para la recopilación de datos, el análisis de estos, y los aspectos éticos que comprometen al respecto a los derechos constitucionales que tienen los participantes en dicha investigación. De acuerdo al capítulo III, aquí se desarrollará la exposición de los resultados, a través de tablas e interpretación de las mismas, las cuales serán explicados de manera breve y concisa, asociándose de forma directa con las hipótesis antes ya planteadas en la investigación.

Finalmente, en el capítulo IV se realizará lo que es la discusión y las críticas según los hallazgos que se obtuvieron en la sección de resultados, tomando en cuenta los factores externos e internos que influyeron en estos; y de igual manera, las recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Bases Teóricas

1.1.1 *Acoso Escolar*

Todo comportamiento violento u hostil en un contexto académico, corresponde a una problemática denominada acoso escolar o bullying, que incluye la intimidación psicológica, física y verbal, rechazo social, y humillación entre pares (Avilés y Elices, 2007). De tal manera que, se crean contextos totalmente violentos y repetitivos para las víctimas (Olweus, 1993; citado por Benítez y Justicia, 2006; Estévez y Jiménez, 2017).

Teorías Cognitivas: El enfoque cognitivo de la intimidación radica en la personalidad y un autoconcepto orientado socialmente a través de la experiencia de satisfacción personal y/o de las expectativas que el sujeto tiene de sí mismo, y que es notable la función reguladora de esta estructura internalizada en relación con la conducta del sujeto (Rogers, 1982). Existe un efecto similar en el nivel afectivo del individuo, a través del control efectivo de las emociones y los sentimientos, y el refuerzo de aspectos como la autoestima y el auto-respeto (James, 1890; citado en González y Touron, 1992).

Al analizar los perfiles de las víctimas escolares, también es posible encontrar errores a nivel de pensamiento asociados a la conducta hostil, como las amenazas de la persona que agrede, las incitaciones hacia el acoso; de igual manera, en los perfiles de los agresores experimentados, un gran número de conductas van acompañadas

de ideas distorsionadas que refuerzan su comportamiento manipulando el entorno social, creando grupos o incluso eligiendo y utilizando medios discretos para dañar a la víctima (Guzmán, 2015).

Después de observar los roles del agresor y de la víctima en una situación determinada, Baker (1988) concluye sobre la influencia de cada experiencia desfavorable en el crecimiento y las acciones del ser humano, ya que los sistemas o construcciones distorsionadas de la realidad que se desarrollan a nivel cognitivo no hacen más que obstaculizar el desarrollo del individuo, por ejemplo, a través de inferencias inadecuadas sobre una situación determinada, generalizaciones repetitivas sobre un comportamiento determinado y argumentos válidos y relevantes sobre los compañeros. Además, en cuanto al pensamiento absolutista, muestran una tendencia a ser categóricos y extremos en sus puntos de vista de las cosas, lo que a menudo se puede ver en las personalidades obsesivo-compulsivas.

Teorías Sociales: Berkowitz (1993) indica que este tipo de comportamiento agresivo es el resultado de situaciones escolares desagradables para los niños.

Andrade et al. (2011) expresan que las conductas de acoso se aprenden mediante la observación de reacciones específicas del sujeto, que selecciona diferentes modelos de comportamiento apropiado o inapropiado del entorno. De este modo, se deben tener en cuenta en primer lugar las consecuencias de su comportamiento y, si éstas son castigos, se evitará el desarrollo de esta acción, mientras que, si se obtiene una recompensa, se reforzará o estimulará la respuesta conductual. Los conceptos de los observadores en la violencia escolar y la necesidad de reconocimiento por parte de los acosadores, se perciben alentados o retraídos por

sus compañeros, pueden fomentar la indiferencia, la violencia u otros comportamientos hostiles.

Se han realizado varios estudios empíricos para explicar estas hipótesis, uno de los cuales proviene de Bandura, que realiza "experimentos con muñecos", para explicar el comportamiento social midiendo la conducta de los niños después de ver a un modelo premiado, castigado o exento de consecuencias por golpear a un muñeco. A continuación, este modelo expone que las personas no sólo aprenden al ser premiadas o castigadas ellas mismas, sino que también pueden aprender al ver cómo se premia o castiga a alguien, dando lugar al aprendizaje por observación.

Cabe destacar un interesante experimento que contrasta los orígenes biológicos de la agresividad entre las personas; el estudio de Bandura (1975) reveló que los gemelos presentan características genéticas diferentes, sobre todo cuando viven en familias con culturas diferentes, y que la dinámica familiar supera con creces la influencia de las predisposiciones genéticas que ambos puedan tener en el comportamiento. Entonces, para los autores, el comportamiento es inducido o causado por el entorno en el que vive el sujeto; es posible que sea predecible y controlable. Del mismo modo, el concepto de "transmisión social" de Berkowitz y Rowling (1963) afirma que el comportamiento impulsivo es resultado de un aprendizaje alternativo; dicen que socialmente se puede aprender diferentes comportamientos. Asimismo, López (2015) señala que las causas son externas, lo cual explica que los adolescentes están influenciados por las normas familiares, de igual manera cuando un alumno que es violento con sus compañeros y asocia su comportamiento con la imitación de los padres (la no aceptación del castigo, o como

determinados estímulos no positivos para afrontar este tipo de conductas o actitudes agresivas hacia los compañeros).

Teorías Biológicas: Biológicamente, tienen predisposición a identificar conductas de acoso, y los niños acosados, incluso los que no pueden adaptarse a la vida cotidiana. Los problemas en el entorno escolar de los jóvenes se deben a causas psicosociales (acoso escolar), biológicas (por ejemplo, predisposición genética al riesgo) y, además, a la interacción entre genética y entorno (Thapar et al., 2012; citado en Navarro et al., 2017). Krahe (2001) sostiene que la violencia es una reivindicación relacionada con la supervivencia y con principios biológicos como las hormonas, los ribosomas y los neurotransmisores. En cambio, según Olweus (1998), los agresores tienen un temperamento agresivo-impulsivo; de ahí que, a nivel neuropsicológico, exista una tendencia definida a la conducta impulsiva con externalización prefrontal alterada, lo cual, afecta directamente en la expresión lingüística en presencia de sus compañeros (Fernández, 2016). Del mismo modo, si los niños con discapacidades severas tienen niveles elevados de cortisona a una edad temprana y son hiperaromatizados y maltratados, esto conduce a una falta de control afectivo o emocional y de compasión, que es crucial y fundamental para el desarrollo de las conductas o habilidades que refuerzan la proactividad (Fernández, 2016). Sumado a los cambios en la hipoactividad localizada en diferentes áreas del cerebro, afectando en particular la disposición por la integración social (Van Goozen y Fairchild, 2008); se ven involucradas áreas del sistema prefrontal, límbico y paralímbico, aumentando la vulnerabilidad a consecuencias psicológicas o trastornos psiquiátricos que afectan el nivel de comportamiento de los adolescentes (Fernández, 2013). Por ejemplo, el trastorno de conducta, el TDAH, el trastorno negativista desviado (Fernández, 2016), el riesgo de suicidio y los trastornos depresivos (Sandoval et al., 2018), y los

trastornos de personalidad agresivos, histriónicos, paranoides y otros (Albores et al., 2011).

Perfil Psicológico de los Participantes: Las víctimas de acoso se perciben como personas reservadas, pasivas o dóciles; no obstante, el acosador se caracteriza por una gran seguridad en lo que hace y cree (Avilés, 2006). Por ello, los perfiles psicológicos se determinan de la siguiente manera:

Víctima Provocativa: Buscan generar acontecimientos insoportables incitando al enojo del acosador hacia ellos mismos.

Víctima Segura: Presentan un rendimiento académico estable. Sin embargo, es el punto principal de acoso para los agresores con la finalidad de divertirse con las víctimas.

Agresor Secuaz: Toma la iniciativa para iniciar la agresión, utilizando la popularidad en el grupo de personas.

Espectador Indiferente: El espectador que prefiere guardar silencio por miedo a las represalias.

Espectador Culpabilizador: Apoyar el comportamiento agresivo del agresor burlándose, gritando o utilizando materiales audiovisuales con el mismo fin.

Tipos de acoso entre iguales: Las dimensiones de acoso escolar se expresan directa e indirectamente (Bisquerra et al., 2014).

Maltrato Verbal: Representado en las burlas, agravios, chismes, usar los apelativos pasivo agresivos, etc.

Maltrato Físico: Representa actitudes que atenten la integridad de la víctima (empujones, jaloneos, patadas, pellizcos).

Exclusión Social Directa: Un grupo de personas que no trata de incluir a la persona acosada, al tratarla con poco interés e ignorándola.

Amenazas: Esto significa intimidación individual o colectiva, chantaje, extorsión y humillación (Mogollón et al, 2021).

Ciberbullying: Los medios de internet funcionan para enviar amenazas e insultos por medio de audios, fotos o videos; a fin de agredir a las víctimas de acoso (Arón, 2008; citado por Villota, 2015).

Exclusión Social Indirecta: Un grupo priva a la víctima discretamente de la interacción social bajo el fin de excluir y menoscabar (Quinti ,1999).

Agresión Basada en Objetos: Acontecimientos basados en agresión o amenaza con objetos del acosador hacia la víctima (Magaz et al., 2016).

1.1.2. Regulación Emocional

Desde el plano conceptual de la emoción forma parte de la experiencia personal, la expresión fisiológica, respuestas periféricas y conductas (Bisquerra, 2009); además, se considera como procesos de cierta dificultad y con muchas facetas particulares (Reeve, 2005; Gross y Thompson, 2007).

Modelo de Garnefski, et al. (2001): Explica el proceso de la regulación emocional (R.E) por medio de la identificación y modificación de las emociones según su magnitud y perdurabilidad hacia un objetivo en concreto. Para Medrano et al. (2013), las estrategias de R.E suprimen algunos estados emocionales para evitar

posibles psicopatologías en población adolescente y adulta; no obstante, la intensidad y frecuencia de las emociones negativas en mayor proporción pueden determinarse como indicadores clínicos de algún trastorno como la ansiedad, depresión, etc (Gross y Jazaieri, 2014; citado por Carrasco, 2020). Pérez y Guerra (2014) menciona que la regulación emocional en los adolescentes, cumple la función de comprender e identificar sus emociones en función del contexto, asimismo, para inhibir sus impulsos emocionales (Sabatier et al., 2017). Garnefski et al. (2001) establecen 9 dimensiones de los efectos positivos o negativos de las emociones.

Autoculpa: Se trata de la idea de culparse a sí mismo por las experiencias pasadas (Garnefski et al., 2007).

Rumiación: Considerado como el exceso de pensamientos orientados a buscar posibles soluciones de una situación con tendencia hacia la parte negativa (Kokonyei et al., 2019).

Catastrofización: Se refiere a un enfoque en pensamientos catastróficos como parte de una respuesta desadaptativa a la situación actual (Silk et al., 2003).

Culpar a otros: La persona culpa a los demás de la situación vivida a fin de no hacerse responsable de sus actos (Medrano et al., 2013).

Aceptación: Según Carver et al. (1989), la aceptación es una medida positiva que aumenta la autoestima y la resiliencia.

Poner en perspectiva: Se centra en la reflexión para reducir la importancia de los acontecimientos simultáneos (Seiffge-Krenke, 1995).

Refocalización en los planes: Se refiere al pensamiento planificado, es decir, al pensamiento sobre los pasos que hay que dar para afrontar un acontecimiento negativo con el fin de cambiar el comportamiento del statu quo (Garnefski y Kraaij, 2006).

Focalización positiva: La tendencia a mantener pensamientos positivos después de eventos desagradables o molestos (Gross y John, 2003; Domínguez y Sánchez, 2017).

Revalorización positiva: Pensamientos que tienen un significado positivo y son optimistas ante una situación adversa concreta (Carver et al., 1989; Garnefski y Kraaij, 2006).

Modelo de Medrano et al. (2016): Se basa en la psicología evolutiva y utiliza el principio básico de supervivencia y psicopatológico de que los "antiguos humanos" aprendieron a autorregular sus emociones en respuesta a las altas tasas de comorbilidad y prevalencia de los cuadros psicopatológicos (Pinker, 1997; citado por Pinker, 2005). Se ha dividido en dos tipos laterales de estrategias basadas en su función y eficacia.

Las estrategias automáticas: De carácter preconsciente, involuntario e intenso, frente a los eventos negativos, a través de rumiación o catastrofización (Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2013).

Las estrategias elaborativas: Incluye estrategias como la respuesta positiva, reinterpretar positivamente o poner en perspectiva, que son funcionalmente

responsables de proporcionar diferentes formas de afrontar racionalmente una situación controvertida o desagradable (Carver et al., 1989).

1.1.3. Depresión

La OMS (2017) explica que la depresión es una alteración mental que se presenta en los hábitos cotidianos de la persona; se caracteriza por una tristeza anormal, bajo amor propio, irritabilidad, disminución de la felicidad, presencia de culpa marcada, desorden del sueño, pérdida o aumento del apetito, fatiga constante y distracción.

Modelo de Spielberger et al. (2004): Se utilizan los criterios de depresión de estado y de rasgo como canales principales de la depresión, definiendo la primera como una respuesta desencadenada por un evento específico y la segunda como una inclinación a una respuesta frecuente con el tiempo. Del mismo modo, la presencia de distimia y afectividad puede medirse a nivel de estado y de rasgo.

La distimia representa la existencia de sintomatología depresiva como la frustración, la tristeza y la anhedonia, dependiendo de su magnitud y duración; a diferencia de un episodio depresivo, la distimia es crónica para los jóvenes o adultos (DSM - V, 2014). Por otro lado, Agudelo et al. (2005) señalan que la alegría es lo contrario de la distimia, es decir, es un estado emocional de normalidad o bienestar emocional. Spielberger et al. (2004) definen la dimensión de la distimia y la alegría de la siguiente manera:

Distimia estado: Mide la intensidad de un estado depresivo en relación con la presencia de emocionalidad negativa en el sujeto.

Distimia rasgo: Se refiere al grado de continuidad acorde a la presencia de emocionalidad displacentera en los síntomas depresivos, tratándola como parte de la personalidad de la persona.

Eutimia estado: El grado de intensidad en la sintomatología netamente depresiva depende de la presencia de emocionalidad placentera en el individuo.

Eutimia rasgo: El grado de aparición de la sintomatología depende de la presencia de emocionalidad positiva. Es un indicador de una falta significativa de emocionalidad negativa (infelicidad, tristeza, irritabilidad, etc.) que forma parte de la personalidad de la persona.

Teorías biológicas: Inicialmente, el modelo biológico incluye un marco orgánico que sitúa los rasgos sintomáticos de la depresión en el nivel genético, que se refiere a la propagación a través de las generaciones, o, en otras palabras, que la descendencia es susceptible de sufrir depresión debido a una predisposición genética. Sin embargo, esta premisa teórica no puede ser argumentada de forma convincente, ya que se considera que la etiología de la depresión es una "predisposición a desarrollar la enfermedad" (Bocanegra y Díaz, 2017), lo que proporciona una explicación más adecuada.

No obstante, a pesar de que la depresión está presente en varias enfermedades médicas; los tipos de depresión no tienen causas médicas en su mayoría (Vázquez et al., 2000); es decir, el papel etiológico se devalúa en la fiabilidad de si las causas están relacionadas con la variación biológica o con la respuesta del individuo al estrés psicosocial que el individuo es incapaz de afrontar (Guadarrama et

al, 2006). Otras pruebas (Baldwin y Birtwistle, 2002) apoyan el riesgo del trastorno en los seres queridos, describiendo un posible papel de la genética en el complejo de síntomas depresivos, que se localiza en los cromosomas X, 4, 5, 11, 18 y 21.

Del mismo modo, un estudio de 2003 concluyó que las interacciones gen-ambiente determinan la importante influencia del afrontamiento de un sujeto a los estímulos externos y las influencias genéticas; así, se demostró que el gen que transporta serotonina modula la susceptibilidad a la magnitud o el impacto de un suceso que genera estrés concreto en respuesta a la depresión; en otras palabras, los imitadores de la serotonina con uno o dos alelos cortos provocaron una depresión más grave en los sujetos.

En apoyo de esto, un estudio (Aguilera et al., 2009) encontró que los genes el factor neurotrófico derivado del cerebro y los portadores de la hidroxitriptamina regulan la personalidad frente a influencias ambientales negativas en la niñez y las consecuencias a largo plazo sobre la sintomatología depresiva en poblaciones adultas. En cuanto a otros neurotransmisores igualmente importantes, la hidroxitriptamina y la norepinefrina influyen positivamente en el comportamiento y la psique del individuo, mientras que la dopamina está asociada a la función motora (Blows, 2000). Estos tres neurotransmisores se han utilizado en varios estudios, también para explicar el efecto positivo de los inhibidores de la monoaminoxidasa y los antidepresivos, ya que, la depresión se debe a una función insuficiente de la noradrenalina y la 5-hidroxitriptamina en el cerebro (Guadarrama et al., 2006).

Teorías cognitivas: Es común a todas las teorías cognitivas, el énfasis en las ideas erróneas o equivocadas del sujeto sobre otras personas y ciertas experiencias negativas, o valoraciones erróneas por parte del sujeto (Vázquez et al., 2000);

asimismo, existen algunas teorías como el estoicismo para pacientes deprimidos (Castelo et al., 2008). Sin embargo, hay muchos modelos empíricos que no apoyan esta teoría y se basan en la cognición humana, como el enfoque cognitivo de Aaron Beck. De acuerdo a Figueroa (2002), señala que la terapia con enfoque cognitivo para tratar la depresión como un tratamiento de psicoterapia que parte de la aceptación del determinismo (conductismo) entre el organismo y el entorno (Figueroa, 2002), concluyó que los pacientes son víctimas de diferentes experiencias propias y creencias disfuncionales que tienen los individuos. Por lo tanto, la teoría de Beck responde a la depresión por medio de trabajos empíricos; como parte de una intervención contra las percepciones distorsionadas o erróneas de los acontecimientos que requieren que el sujeto las afronte de manera efectiva. Beck et al. (1979) proponen lo siguiente:

La cognición: Implica la organización del contenido (ideas o memorias), los procesos y los roles perceptivos.

Contenido cognitivo: Se refiere a los significados que los individuos atribuyen a las representaciones cognitivas.

Esquemas: Son los modos de cognición establecidos como principios de interpretación de las experiencias de la vida.

La teoría cognitiva distingue cuatro factores del pensamiento en los síntomas depresivos (Perris, 1989):

Tríada cognitiva: Consiste principalmente en creencias disfuncionales sobre el yo, el entorno y los posibles acontecimientos y se caracteriza por la perspectiva del yo como incapaz. (Toro et al., 2016) establece que existen consecuencias asociadas

al desarrollo del suicidio, sentimientos de desesperanza y síntomas depresivos mayores.

Pensamientos automáticos negativos: Se trata de creencias inconscientes para el individuo, repetitivas e involuntarias que desencadenan una activación emocional.

Distorsiones de la percepción: Asociado al procesamiento de la información, incluyendo inferencias arbitrarias, generalización selectiva, aproximación y delimitación, personalización y pensamiento dicotómico y absolutista (comprender una afirmación de dos maneras opuestas).

Disfunción del esquema: Consiste en que los esquemas programan el proceso humano de identificación de la información sobre el mundo. También subyacen a la predisposición de la depresión.

Por otra parte, la teoría sobre la desesperanza en los cuadros de depresión, que es similar a la teoría propuesta por Beck sobre los errores en la autopercepción y las situaciones que pueden conducir a la depresión (Vázquez et al., 2000), fue propuesta por Abramson et al. (1989) y describe a ciertos individuos que son más susceptibles de desarrollar síntomas depresivos debido a la vulnerabilidad cognitiva (inferencia negativa) asociada a la experiencia negativa de un evento o suceso particular que afecta directamente al sujeto. Para explicar esto en profundidad, se pueden distinguir tres patrones o estilos de inferencias negativas.

Una clara tendencia a sacar conclusiones sobre causas estables y generales, al decirse que la persona ha comprendido que un acontecimiento es permanente y que puede afectar a diferentes partes de su vida de forma significativa.

Tendencia a concluir que las consecuencias de un acontecimiento negativo actual tendrán un impacto negativo en el futuro y por un periodo de tiempo indefinido.

Por último, el patrón a sacar conclusiones o atribuirse cualidades negativas o perfiles negativos en situaciones negativas o adversas. Cabe destacar que la susceptibilidad cognitiva no es necesario para que se produzcan síntomas depresivos en los individuos.

Teorías Conductuales: El trastorno depresivo podría reducir el refuerzo positivo indirecto del comportamiento de una persona. El refuerzo positivo total que recibe el sujeto es:

El número de posibilidades que pueden ser reforzantes para un individuo.

El número de eventos que probablemente sean reforzantes para un lugar determinado.

El conjunto de habilidades que posee un individuo, es decir, la capacidad de interactuar con el entorno.

Rehm (1977) propuso la teoría de la autorregulación de los síntomas depresivos, a fin de incorporar los dominios cognitivo y conductual de la depresión. El objetivo del entrenamiento en autorregulación es centrarse en una combinación de propósito superior, afrontamiento, autorrefuerzo e indicadores de comportamiento. Además, la formación en autogestión de los autores mencionados implica que el trastorno depresivo se debe a la carencia de refuerzo de la conducta de la persona.

Esta teoría se centra en la contribución humana a las asociaciones negativas a través de diversas respuestas cognitivas y conductuales. Además de fijarse metas insostenibles, las personas deprimidas se vuelven perfeccionistas y se centran en detalles negativos de su entorno. La teoría de Rehm no acorta el papel de los factores contextuales, pero sostiene que las situaciones positivas simplemente no se dan con frecuencia debido a los sesgos cognitivos y a la falta de estrategias de afrontamiento.

1.2 Evidencias empíricas

Jiménez et al. (2019) estudiaron la relación entre la Depresión y Bullying en adolescentes del liceo María Teresa Angulo extensión Bojo Sanare Estado Lara - Venezuela, 2017. Es de carácter descriptivo, diseño no experimental; se usaron el instrumento de Beck para la depresión y el Cuestionario para la exploración del *Bullying*. En los resultados indicaron la presencia de acoso en un 10% de los grados de 7mo y 8vo, los cuales son equivalentes a 5 estudiantes que sufren de acoso por aula; y 28 alumnos son reconocidos como los que ejercen principalmente el acoso siendo estos clasificados como fuertes, provocadores, agresivos, víctimas, etc. Por lo tanto, se concluyó que el 56% de la muestra experimenta el bullying; en cuanto a la sintomatología depresiva, el 32% presentó sintomatología leve, el 11% moderado, y un 7% presentó un nivel severo.

Dervishi et al. (2019) fabricaron el estudio titulado "School bullying and symptoms of depression". El propósito del estudio fue indagar el vínculo del acoso escolar y los síntomas depresivos para la población adolescente. Los participantes fueron 284 adolescentes, de los cuales 145 (51,1%) eran mujeres y 139 (48,9%) varones, con las edades oscilantes entre 13 y 18 de edad. Se utilizaron el Inventario de Depresión Infantil (CDI) de Kovacs y el Cuestionario de Evaluación de Relaciones

Recíprocas (PRQ). Se mostró que hay una relación de gran significancia entre la frecuencia de victimización de los adolescentes y sus episodios depresivos, de modo que los varones con conductas de acoso con mayor frecuencia, experimentaron más síntomas depresivos. Concluyendo que los adolescentes encuestados presentan generalmente síntomas depresivos leves, asimismo, algunos adolescentes no muestran síntomas depresivos, y otros revelan síntomas depresivos "aparentes". Además, los adolescentes que asumen el rol de víctima o agresor parece incrementar la posibilidad de presentar depresión.

Bautista et al. (2022) estudiaron la relación entre la "Depresión, desregulación emocional y estrategias de afrontamiento en adolescentes con conductas de autolesión". Se empleó un diseño cuantitativo y transversal; y en cuanto a la población, fueron seleccionados adolescentes de 11 - 15 años de edad. Además, se utilizó como instrumentos las Cédulas de autolesión (GAL), Depresión (BDI-IA) y Dificultades en la regulación emocional (DERS-E). Los resultados se basaron en un análisis de regresión logística para la variable de autolesión, hallándose asociaciones positivas con la depresión; la regulación emocional está asociada al estilo de aceptación; el afrontamiento orientado al drenaje emocional aumenta la resignación; y el aumento de autolesión reduce la posibilidad de solucionar problemas. Se concluyó que, la desregulación emocional presenta una relación positiva con la autolesión; resultados contradictorios como la relación positiva entre búsqueda de apoyo y autolesión severa; la revalorización positiva en mujeres y la dimensión de análisis lógico tienen una relación negativa con la autolesión.

Mei et al. (2021) llevaron a cabo un estudio "Association between bullying victimization and symptoms of depression among adolescents: a moderated mediation

analysis". El objetivo del estudio era investigar un modelo de mediación de la asociación entre la victimización por acoso y presencia de la depresión mediados por la ansiedad social y determinar si la duración del sueño tiene un efecto moderador en esta relación. Participaron en el estudio 2956 estudiantes de entre 10 y 15 años. Las herramientas utilizadas fueron la Escala de Victimización por Acoso de Solberg-Olweus, la subescala de ansiedad social del Test de Autoevaluación de Scheier-Fenigstein y la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). Encontramos que la victimización relacionada con el acoso influyó en los síntomas depresivos a través de la ansiedad social. Además, la duración del sueño influyó en la asociación entre la victimización relacionada con el acoso y los síntomas depresivos. Encontramos que la victimización relacionada con el acoso y la ansiedad social estaban condicionalmente relacionadas y predecían los síntomas depresivos.

Pimentel et al. (2020) realizaron el estudio de "Victimización por bullying y la presencia de depresión, estrés, ansiedad, e ideación suicida en adolescentes". La investigación fue cuantitativa con cohorte transversal, descriptiva y correlacional. Para ello, se utilizó la escala de depresión, ansiedad y estrés; escala de suicidio de Beck; la escala California de victimización de bullying, y una prueba sociodemográfica creada por las autoras. Los resultados arrojaron que el 48.71% de los adolescentes con ideación suicida; asimismo, esta variable tiene una relación positiva con el acoso escolar, con los síntomas depresivos, ansiosa y del estrés. De igual manera, hay asociación significativa entre la agresión física/social y la ideación suicida. Concluyéndose que las mujeres escolares tienen mayor prevalencia de ideación suicida que el sexo masculino; además, estos datos refuerzan la importancia que acarrea la cohesión familiar en dichas circunstancias.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 Descripción de la situación problemática

El programa realizado por el MINEDU (2021) por medio del documento “Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria”, reportaban durante el primer año de pandemia que el 83% de los niños, y adolescentes presentaban un aumento de emociones de carácter negativo o desagradable, como parte de la presencia de clases virtuales y cierre de centros educativos. Cedillo y Perla (2020) sobre el ciberacoso; al igual que el acoso escolar, señala que afectan negativamente en los niños y adolescentes en diversas aulas, incluidas las virtuales. Varios estudios evidencian que toda víctima de acoso escolar suele o tiene más probabilidades de presentar depresión (Kelly et al., 2015 citado por Hong et al., 2016), baja autoestima (Mungala y Nabuzoka, 2020), ansiedad, estrés y suicidio, entre otros, que pueden agravarse o presentarse por primera vez debido al obligado aislamiento social, dejando efectos emocionales a largo plazo que dificultan el proceso de reincorporación a la educación y la readaptación, como también, aplicar estrategias emocionales adecuadas que podrían prevenir trastornos emocionales como la depresión frente a un contexto desfavorable (Vall – Roqué et al., 2021).

Los alumnos regresan ahora a las aulas en 2022 con oportunidades para reforzar las habilidades sociales, el rendimiento académico y la interacción con los demás, contribuyendo así al bienestar de niños y jóvenes. Sin embargo, UNICEF (2022) hace referencia a los datos de SiSeVe, que muestran que, en abril de 2022, según los registros escolares, un total de 874 alumnos de escuelas públicas fueron víctimas de violencia física, psicológica o sexual. Así, Palomares-Ruiz et al. (2019)

revelaron que, entre los vínculos entre victimización y trastornos emocionales, se encuentran altos niveles de depresión y ansiedad que afectan la autoestima y las relaciones interpersonales del individuo; debido a que exhiben sentimientos de tristeza, aislamiento y baja autoestima por no tener sentido de pertenencia a una clase (Jiménez et al., 2019).

En nuestro país, hay una falta de atención primaria efectiva para la depresión, lo que ha llevado a un aumento de las muertes prematuras entre las personas con trastornos depresivos (INSM, 2018). Más recientemente, la pandemia ha causado efectos psicológicos en pocos meses; esto se refleja en las estadísticas de prevalencia de la salud mental, por ejemplo, el MINSA (2020) informó sobre el proyecto de salud mental COVID - 19, señalando que las múltiples muertes de miembros en el seno familiar, por el aislamiento social, falta de resiliencia, pobre acceso a los servicios de salud mental y la escasez económica han aumentado los niveles de depresión a nivel de la población en un 28%. El 41% tenía una depresión de tipo moderada a grave y el 12,8% declara tener pensamientos suicidas, el 30,8% en mujeres y el 23,4% en varones.

Estos hallazgos son confirmados por Ríos y Palacios (2020), quienes sostienen que los síntomas depresivos se presentan en todas las edades. Asimismo, la adolescencia es un proceso de cambio que requiere de una orientación proactiva por parte de los entornos educativos ante los factores de riesgo latentes (Cerna, 2017) o incluso por la percepción negativa de su futuro (UNICEF, 2020).

Stirling et al. (2015) señalaron que, a nivel mundial, la proporción de adolescentes que sufren síntomas de depresión es del 5%. En Colombia, Calero et al (2019) afirmaron que los estudiantes mayores síntomas de depresión es de 14 y 21

años; y en Perú, el estudio realizado por el INSM (2021), demostró los efectos psicológicos de COVID-19 en diferentes grupos de edad, entre los adolescentes constituían el 31,5% con episodio depresivo mayor, trastorno de ansiedad generalizada (TAG) el 13,3%, trastorno de adaptación el 8,1%, etc. Finalmente, la depresión está relacionado con varias consecuencias que afectan la vida o la integridad del ser humano, como la violencia, consumo de drogas sociales, desarrollo de conductas suicidas, autolesivas, delictivas, e incluso trastornos de personalidad o trastornos alimenticios (Bocanegra y Díaz, 2017; Gallegos et al., 2018; Grigorian et al., 2020; Camacho, 2021).

1.4 Formulación del problema

1.4.1 Problema general

¿Existe relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?

1.4.2 Problemas específicos

¿Existe relación entre el acoso escolar y la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria?

¿Existe relación entre el acoso escolar y la depresión estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria?

¿Existe relación entre el acoso escolar y depresión rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria?

¿Existe relación entre regulación emocional y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria?

¿Existe relación entre regulación emocional y depresión - rasgo en

estudiantes de 4to y 5to de secundaria?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 *Objetivo general*

Analizar la relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

1.5.2 *Objetivos específicos*

Identificar la relación entre el acoso escolar y la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

Conocer la relación entre el acoso escolar con la depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

Identificar la relación entre el acoso escolar y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

Conocer la relación entre regulación emocional y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

Identificar la relación entre regulación emocional y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

1.6 Formulación de hipótesis principal y derivada o específica

1.6.1 Hipótesis General

Hg: Existe relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

1.6.2 Hipótesis Específicas

H1: El acoso escolar se relaciona significativamente con la regulación emocional en los estudiantes de la muestra.

H2: El acoso escolar se relaciona significativamente con la depresión - estado en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

H3: El acoso escolar se relaciona significativamente con la depresión - rasgo en los participantes del estudio.

H4: Las estrategias de regulación emocional se relacionan significativamente con la depresión - estado en las alumnas de la investigación.

H5: Las estrategias de regulación emocional se relacionan significativamente con la depresión - rasgo en las estudiantes de la muestra.

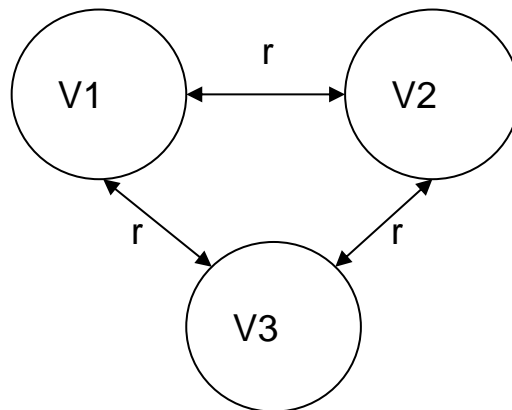
CAPÍTULO II MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

El estudio es de carácter empírico, no experimental, ya que utiliza datos originales formados por análisis estadísticos e inferenciales, una estrategia asociativa para variables cuantitativas y un diseño correlacional simple, lo que significa que se realiza sobre una muestra única o una población específica (Ato et al., 2013).

Figura 1

Diseño del estudio



Fuente: Elaboración propia

V1: Acoso escolar

V2: Regulación Emocional

V3: Depresión

r: Correlación

2.2 Participantes

La muestra de este estudio fue constituida por alumnas de 4to y 5to grado de secundaria "Nuestra Señora del Carmen", institución educativa estatal de Cañete. El tipo de muestreo fue convenientemente no probabilístico, considerando que los participantes eran casos muy cercanos al investigador (Otzen y Manterola, 2017). La muestra estaba conformada por alumnas. Las reglas de inclusión fueron: alumnas de cuarto o quinto de secundaria, pertenecientes a la institución educativa "Nuestra Señora del Carmen" de Cañete, que participaron voluntariamente con la aprobación de sus progenitores o apoderados; asimismo, las normas de exclusión fueron alumnas del 4to o 5to de secundaria que no pertenecían a dicha institución educativa.

En este estudio, la Tabla 1 muestra que el 52% de las alumnas pertenecían al cuarto grado y el 48% al quinto. En cuanto a la edad del grupo de adolescentes, había tres estudiantes de 14 años, es decir, el 1,6%. A continuación, había 91 estudiantes de 15 años, es decir, el 49.5%, 80 alumnas de 16 años, es decir, el 43.5%, y, por último, 10 de 17 años, es decir, el 5,4% de la muestra total de participantes (n = 184).

Tabla 1
Características sociodemográficas en una muestra de estudiantes que cursan 4to y 5to de secundaria (n=184)

Edad agrupada	f	%
14	3	1.6%
15	91	49.5%
16	80	43.5%
17	10	5.4%
Media +/- Ds	15.5	(+/-0.62)
Grado Escolar		
4to	95	51.6%
5to	89	48.4%
Total	184	100

Nota: f, frecuencia; %, porcentaje.

2.3 Medición

2.3.1 *Cuestionario de Acoso entre iguales (CAI-CA)*

Elaborado por Magaz et al. (2016) en España, que mide el acoso entre iguales desde la perspectiva de la víctima, considerándose que este instrumento incluye una amplia gama de escalas que miden varias características de la variable. Puede ser aplicado a niños y adolescentes, de manera individual o colectiva. Conformado por 39 ítems y 7 dimensiones que son las siguientes: Maltrato verbal, Exclusión social directa, Amenazas, Ciberbullying, Exclusión social indirecta, Agresión basada en objetos y Maltrato físico. Cuenta con 3 opciones como respuestas que van a partir de una puntuación del 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Muchas veces.

En nuestro país, la consistencia interna (fiabilidad) del CAI-CA, adaptado de Trujillo (2019), mostró una alta fiabilidad ($\alpha = 0,93$) en la escala completa. Los coeficientes para las dimensiones de abuso verbal, abuso físico, exclusión social directa y amenazas fueron adecuados en todas las subescalas (0,70 - 0,83). Para las otras (ciberacoso, exclusión social indirecta y agresión invisible), la fiabilidad fue menor ($\alpha = 0,45 - 0,58$).

Para realizar el proceso de validez, los autores originales desarrollaron un análisis factorial exploratorio (44 ítems), que dio como resultado sólo 5 ítems de baja importancia, de tal forma que, fueron excluidos y se mantuvieron con los 39 ítems actuales. Se comprobó con el método de extracción que 7 dimensiones presentaban asociaciones pequeñas a nivel de conglomerado (.42 y .09) y que 4 de los factores tenían una puntuación superior a .20.

En la Tabla 2, la fiabilidad del instrumento de maltrato entre iguales (CAI-CA) tiene un valor alto de .80 según el estadístico alfa de Cronbach y un omega de .83

según el método de consistencia interna, lo que supone un buen nivel según Murphy y Davishofer (1998; citado en Hogan, 2015).

Las dimensiones según la consistencia interna por el alfa de Cronbach y el coeficiente Omega de McDonald como: maltrato verbal ($\alpha = .79$; $\omega = .77$), exclusión social directa (ESD) ($\alpha = .58$; $\omega = .55$), amenazas ($\alpha = .71$; $\omega = .70$), ciberbullying (CIBERBU) ($\alpha = .61$; $\omega = .60$), exclusión social indirecta (ESI) ($\alpha = .55$; $\omega = .55$), agresión basada en objetos (ABO) ($\alpha = .37$; $\omega = .37$), maltrato físico (MF) ($\alpha = .65$; $\omega = .64$). Evidenciando que solo las dimensiones de maltrato verbal (MV) y amenazas (AME) a través de los dos coeficientes cuentan con una adecuada confiabilidad, a diferencia de las dimensiones de ESD, CIBERBU, ESI, ABO y MF. Cada estimación está acompañada por sus intervalos de confianza al 95% siguiendo el método *Bootstrap* propuesto por Kelley y Pornprasertmanit (2016).

Tabla 2
Análisis de confiabilidad del CAI-CA y sus dimensiones (n=184).

Variable	Ítems	Omega de McDonald [IC 95%]	Alfa de Cronbach [IC 95%]
Acoso escolar	39	.83 [.79-.87]	.80 [.76-.83]
Dimensiones			
Maltrato Verbal	11	.79 [.74-.83]	.77 [.73-.82]
Exclusión social directa	5	.58 [.49-.66]	.55 [.44-.64]
Amenazas	4	.71 [.65-.78]	.70 [.63-.76]
Ciberbullying	4	.61 [.52-.70]	.60 [.51-.69]
Exclusión social indirecta	4	.55 [.44-.65]	.55 [.43-.64]
Agresión basada en objetos	3	.37 [.21-.53]	.37 [.19-.51]
Maltrato físico	8	.65 [.57-.73]	.64 [.55-.71]

2.3.2 Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ-18)

Conocido como Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ-18). Desarrollado por Garnefski y Kraaij (2006) y adaptado a nivel nacional para adolescentes por Navarro-Loli, et al. (2018). La prueba consta de 18 ítems, evalúa dos tipos de estrategias para la regulación de las emociones, incluyendo las automáticas (inapropiadas) y las intencionales (apropiadas). Puede utilizarse con adolescentes de 13 a 19 años, tanto individualmente como en grupo.

Dentro de las propiedades psicométricas, Navarro et al. (2018) consideran un modelo evolutivo (Medrano et al., 2016) por medio de dos grupos en función del número de factores de sesgo. Asimismo, utilizaron el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y de igual manera, el análisis de dos factores para determinar la validez en la estructura interna. Los valores resultantes de fiabilidad fueron $\omega = 0,74$ para las estrategias automáticas y $\omega = 0,72$ para estrategias elaborativas.

En cuanto a la fiabilidad del CERQ - 18, fue establecida por consistencia interna ($\omega = .84$). Dicha confiabilidad pertenece a un nivel bueno. En la tabla 3, de acuerdo al modelo evolutivo de Medrano et al. (2016), este obtuvo el índice de fiabilidad de consistencia interna al 95%; para las estrategias automáticas (E.A) resultó un $\alpha = .64$ con rangos de $.55 - .71$, y $\alpha = .78$ para las estrategias elaborativas (E.E.). Según Murphy y Davishofer (1998), esto representa un nivel satisfactorio para las E.E., pero un nivel bajo para E.A.

Tabla 3

Análisis de confiabilidad de las estrategias de regulación emocional (n= 184).

Variable	Número de ítems	Omega de McDonald [IC 95%]	Alfa de Cronbach [IC 95%]
Regulación emocional	18	.84 [.81-.87]	.84 [.81-.87]
Estrategias automáticas	8	.58 [.49-.67]	.64 [.55-.71]
Estrategias elaborativas	10	.78 [.74-.83]	.78 [.73-.83]

2.3.3 *Inventario de Depresión Estado - Rasgo (ST - DEP)*

Conocido como Inventario de Depresión Estado-Rasgo (ST-DEP) desarrollado por Spielberguer et al. (2008). Contiene 10 ítems cada uno, que se aplicaron mediante autoinforme y colectivamente en un grupo de jóvenes. Cada ítem se valora con una opción entre 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces y 4 = siempre. La prueba también se divide en dos medidas de la depresión: la prueba pretende identificar dos factores emocionales de la depresión, como la distimia (afecto negativo) y la eutimia (afecto positivo), y dos formas de medir experiencialmente: nivel de estado (IDER-E) y nivel de rasgo (IDER-R).

Depresión - Estado.

Eutimia – Estado: 1,4,7,9,10.

Distimia – Estado: 2,3,5,6,8.

Depresión - Rasgo

Eutimia – Rasgo: 11,13,14,15,20.

Distimia – Rasgo: 12,16,17,18,19.

Dicho instrumento está adaptado al español originalmente por Agudelo et al. (2005). Sin embargo, los autores Merino et al. (2012) tomaron las propiedades

psicométricas realizadas por Agudelo (2009) al usarse un análisis factorial confirmatorio y exploratorio en población peruana. Sumado al análisis factorial, se obtuvieron dos factores como valores de fiabilidad utilizando los valores A. de Cronbach, los niveles de depresión - estado $\alpha = .76$ y depresión - rasgo $\alpha = .68$.

De igual manera, se estimó la fiabilidad mediante de la consistencia interna del cuestionario aplicado por Merino et al. (2012). Según la Tabla 4, se obtuvieron los siguientes valores para depresión – estado: $\omega = .87$ y $\alpha = .87$ con intervalos de confianza de .83-.94; siendo este un valor considerado alto por Murphy y Davishofer (1998). Del mismo modo, para depresión - rasgo se determinó $\alpha = .84$ con un intervalo de confianza de .80- .87; $\omega = .84$ con un intervalo de confianza de .81 - .88; lo que indica una fiabilidad positiva de acuerdo al procedimiento bootstrap de Kelley y Pornprasertmanit (2016).

Tabla 4
Análisis de confiabilidad del ST - DEP y sus dimensiones (n= 184).

Variable	Número de ítems	Omega de McDonald [IC 95%]	Alfa de Cronbach [IC 95%]
2.4	Depresión - Estado	10	.87 [.84-.89]
	Eutimia-Estado	5	.86 [.83-.89]
	Distimia-Estado	5	.79 [.74-.84]
	Depresión - Rasgo	10	.84 [.81-.88]
	Eutimia - Rasgo	5	.81 [.76-.85]
	Distimia- Rasgo	5	.78 [.72-.83]

Procedimientos

Principalmente participaron dos estudiantes de pregrado del Departamento de Psicología de la Universidad de San Martín, orientados por el profesorado de

investigación. Para la asignación de los cuestionarios, fueron compartidos y completados por los propios participantes y los instrumentos fueron administrados de la misma manera. Los instrumentos se presentaron en el siguiente orden: formulario de consentimiento informado, cuestionario de acoso entre iguales, inventario de regulación de las emociones y características del inventario de depresión. Por otro lado, considerando los principios éticos que guían el comportamiento de los psicólogos (APA, 2014), todos los participantes y/o autoridades fueron informados sobre el propósito explícito de este estudio, para lo cual se presentó un formulario de consentimiento informado.

En este contexto, se explicó detalladamente la razón del anonimato en sus contestaciones y declaraciones de las estudiantes de la muestra, teniendo en cuenta que debían permanecer en el anonimato en caso de duda sobre la evaluación en cuestión.

2.5 Aspectos éticos

De acuerdo con el Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú (2018); los principios éticos relacionados, así como los estándares mencionados de la American Psychological Association (2014), existen particularidades a considerar en la evaluación son la participación voluntaria, el respeto al anonimato y la confidencialidad, ya que los resultados no se harán públicos. También se explican los motivos por los que se realizó este estudio, en el que participaron alumnas de 4to y 5to de secundaria, en relación con los instrumentos que se utilizaron legalmente para obtener resultados basados en las pruebas.

2.6 Análisis de datos

Los datos recogidos se transfirieron a una plantilla hecha en Excel versión 2022 y se exportó a los programas estadísticos SPSS versión 28.0.1.1 y JASP versión 0.16.3. Los análisis descriptivos también se basaron en descripciones detalladas de las facetas sociodemográficas en tablas de porcentaje y frecuencia.

Para analizar la normalidad, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuya finalidad es medir el valor de coincidencia entre las distribuciones de los valores observados y la distribución teórica (Siegel y Castellan, 2003). Por otro lado, se puede utilizar el coeficiente de correlación de Pearson o el coeficiente de correlación de Spearman para probar las hipótesis, ya que ambos estadísticos miden la asociación lineal entre dos o más variables cuantitativas (Delgado et al., 2006).

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se ajustan a los objetivos y las hipótesis del estudio.

3.1 Análisis descriptivo

Como se observa en la tabla, el 46.2% (85) de las escolares presentan un nivel alto de acoso escolar; el 30.4 % (56) de los sujetos evaluados se encuentran en un nivel medio, y el 23.4% (43) de las alumnas se encuentran en un nivel bajo. Por otra parte, las estudiantes que se encuentran cursando el 4to de secundaria obtuvieron un nivel alto con 27.4% (26); nivel medio con 36.8% (35); y 35.8% (34) con un nivel bajo. Asimismo, los estudiantes de 5to de secundaria alcanzaron en mayor proporción correspondiente a un nivel alto con 66.3%, el 23.6% con un nivel medio y por último el nivel bajo con un 10.1%.

Tabla 5
Niveles de Acoso Escolar según el grado

Niveles		Bajo	Medio	Alto
4to	f	34	35	26
	%	35.8%	36.8%	27.4%
5to	f	9	21	59
	%	10.1%	23.6%	66.3%
Total	f	43	56	85
	%	23.4%	30.4%	46.2%

De igual forma, se señala que el 45.7 % (84) de las escolares presentan un nivel alto en relación a la variable de regulación emocional; el 47.8 % (88) de los sujetos evaluados se encuentran en un nivel medio, y el 6.5 % (12) de las alumnas tienen un nivel bajo. Por otro lado, las alumnas que se encuentran en 4to de secundaria obtuvieron niveles altos en 48.4% (46); niveles promedio en un total de 46.3% (44); y sólo un 5.3% (5) en relación a los niveles bajos. No obstante, las estudiantes de 5to de secundaria alcanzaron en mayor proporción correspondiente a un nivel alto con 43% (84), el 49% (88) con un nivel medio y por último el nivel bajo con un 8% (12).

Tabla 6
Niveles de Regulación Emocional según el grado

Niveles		Bajo	Medio	Alto
4to	f	5	44	46
	%	5.3%	46.3%	48.4%
5to	f	7	44	38
	%	7.8%	49.4%	42.7%
Total	f	12	88	84
	%	6.5 %	47.8%	45.7%

Según la tabla 7, se señala que el 18.5 % (34) de las escolares presentan un nivel alto de depresión - estado; sólo el 53.3 % (98) de los sujetos evaluados se encuentran en un nivel medio, y el 28.2 % (52) de las alumnas se encuentran en un nivel bajo. Como también, las alumnas que se encuentran en 4to de secundaria un nivel alto con un total de 8.4% (8); un nivel promedio con un 60% (57); y 31.6% (30) del nivel bajo de los estudiantes. No obstante, los estudiantes de 5to de secundaria

alcanzaron en mayor proporción correspondiente a un nivel alto con 29.2% (26), el 46.1% (41) con un nivel medio y por último el nivel bajo con un 24.7% (22).

Tabla 7
Niveles de Depresión - Estado según el grado

Niveles		Bajo	Medio	Alto
4to	f	30	57	8
	%	31.6%	60%	8.4%
5to	f	22	41	26
	%	24.7%	46.1%	29.2%
Total	f	52	98	34
	%	28.3%	53.3%	18.5%

En la Tabla 8, el 1.6 % (3) de la muestra presentó niveles altos de depresión – rasgo; el 90.2% (166) obtuvo niveles promedio; y sólo 8.2% (15) obtuvo niveles bajos de depresión – rasgo. En cuanto a los grados académicos, las alumnas de 4to de secundaria obtuvieron 2% (2) de niveles altos; sólo el 87% (83) presentó niveles promedio; y el 11% (10) presentó niveles bajos. De igual forma, en las estudiantes de 5to de secundaria alcanzaron un 1% (1) en el nivel alto; en mayor proporción en el nivel medio con 93% (83); y sólo obtuvo un 6% (5) en niveles bajos.

Tabla 8
Niveles de Depresión - Rasgo según el grado

Niveles		Bajo	Medio	Alto
4to	f	10	83	2
	%	10.5%	87.2%	2.1%
5to	f	5	83	1
	%	5.6%	93.2%	1.1%
Total	f	15	166	3

% 8.2% 90.2% 1.6%

La tabla 9 muestra que la puntuación media del acoso escolar fue de 58.77, con una desviación estándar de 10.85, lo que indica que la variabilidad tiende a no ser uniforme. Asimismo, la asimetría es positiva (.60), lo que significa que las respuestas tienden a por encima del promedio, mientras que la curtosis es de -1.72, lo que significa que los datos se concentran lejos del promedio. En cuanto a la regulación del estado de ánimo, logró un promedio de 10.85 y una desviación (D.S) de 11.66, lo que indica que la variabilidad tiende a no ser uniforme; mientras que la asimetría (-.59) indica que los datos se distribuyen moderadamente por debajo del promedio; y la curtosis (.07), que indica una tendencia a concentrarse cercano al promedio. En depresión - estado, la media tiene 39 y la desviación de 6,64, lo que indica una variabilidad no uniforme. La asimetría fue negativa (-.31), lo que refleja una tendencia a puntuar por debajo de la media; igualmente, la curtosis fue negativa (-.87), lo que significa que los datos se concentraron lejos de la media. Por último, en depresión - rasgo, se logró un promedio de 89 con una desviación de 3.34, lo que indica que la variabilidad no es uniforme; en cuanto a la asimetría (-1.25), esta refleja una tendencia a puntuar por debajo del promedio; y una curtosis positiva (3.92); sin embargo, los datos se alejan del promedio.

Tabla 9
Análisis Descriptivo de las variables (n=184).

Variables	M	D.E	g1	g2
Acoso Escolar	58.77	10.85	0.60	-1.72
Regulación Emocional	10.85	11.66	-0.59	0.07
Depresión - Estado	39.00	6.64	-0.31	-0.87
Depresión - Rasgo	89.00	3.34	-1.25	3.92

Nota. DS: desviación estándar, M: media, g1: asimetría, g2: curtosis.

3.2 Análisis de Normalidad

Por otro lado, en la Tabla 10, la normalidad de los datos se obtuvo a través de Kolmogorov-Smirnov debido a su precisión y eficacia para muestras de más de 50 datos. Las sumas de las variables utilizadas en este estudio tenían valores p inferiores a 0,05; lo que indicaba que no se distribuían normalmente, por lo que se usó el estadístico no paramétrico Rho (ρ) de Spearman.

Tabla 10
Análisis de Normalidad de las variables (n=184)

Variables	K-S	(p-valor)
Acoso Escolar	.103	(<.000)
Regulación Emocional	.081	(<.005)
Depresión - Estado	.093	(<.001)
Depresión - Rasgo	.126	(<.000)

Nota. K-S: prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov.

3.3 Análisis inferencial correlacional

Con la finalidad de comprobar la hipótesis principal del presente estudio, se empleó el coeficiente Rho de Spearman (ρ) para desarrollar el análisis correlativo. Por lo tanto, para la valoración de las magnitudes de las correlaciones, se utilizará los criterios de Cohen (1988): correlación pequeña ($r > .10$), correlación moderada ($r > .30$), correlación fuerte ($r > .50$).

La tabla 11, permitió identificar los coeficientes de correlación, por lo tanto, se refleja que la variable acoso escolar tiene una relación positiva, pequeña y no significativa con la regulación emocional ($\rho = .003$), de igual manera, existe relación negativa, pequeña, y poco significativa en la relación de la regulación emocional y depresión - estado ($\rho = -.022$), y tampoco existe una relación significativa entre

regulación emocional y depresión rasgo ($\rho = .145$). Por otra parte, se aprecia una correlación positiva, moderada ($\rho = .399$), y altamente significativa entre la depresión - estado y acoso escolar; además, se verificó la correlación negativa, pequeña y significativa entre el acoso escolar y la depresión –rasgo ($\rho = -.164$). De tal forma que, se concluye que no hay relación entre las 3 variables de estudio.

Tabla 11

Hg: Análisis correlacional de las variables de Acoso Escolar, Regulación Emocional, y Depresión (n=184).

Variable		1	2	3
2. Regulación Emocional	Rho	.003		
	p	(.971)		
3. Depresión - Estado	Rho	.399**	-.022	
	p	(.000)	(.764)	
4. Depresión - Rasgo	Rho	-.164*	.145	-.491**
	p	(.026)	(.050)	(.000)

Nota: grado de significancia bilateral (* $p < .05$, ** $p < .001$), Rho: Se empleó el coeficiente de Spearman, 1: Acoso Escolar, 2: Regulación Emocional, 3: Depresión – Estado, 4: Depresión – Rasgo.

En la tabla 12, se refleja que sólo hay una asociación con intensidad pequeña; pero positiva y altamente significativa entre maltrato verbal con estrategias automáticas ($\rho = .20$); como también, una relación negativa, pequeña y significativa entre la dimensión de amenazas con las estrategias elaborativas ($\rho = -.18$). En el resto de asociaciones entre dimensiones, tanto positivas como negativas, no tienen una relación significativa. Por lo tanto, significa que la variable de acoso escolar no tiene relación significativa con las estrategias de regulación emocional.

Tabla 12

H1: Correlación entre acoso escolar con regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete (n= 184).

Subescalas		E. Automáticas	E. Elaborativas
Maltrato Verbal	Rho	.20	-.00
	p	(<.01)	(.09)
Exclusión social directa	Rho	.09	-.03
	p	(.21)	(.61)
Amenazas	Rho	.05	-.18
	p	(.50)	(<.05)
Ciberbullying	Rho	.13	-.11
	p	(.09)	(.13)
Exclusión social indirecta	Rho	.67	.00
	p	(.36)	(.97)
Agresión basada en objetos	Rho	-.07	-.11
	p	(.32)	(.13)
Maltrato físico	Rho	.08	-.08
	p	(.27)	(.22)

Nota: EA: Estrategias automáticas. EE: Estrategias elaborativas.
 Rho: Coeficiente de Spearman. Grado de significancia bilateral:
 $p < .01$: $p < .05$

De acuerdo a la Tabla 13, las dimensiones de maltrato verbal poseen relación negativa, moderada y muy significativa con eutimia – estado ($\rho = -.30$), y una relación positiva, moderada y muy significativa con la distimia - estado ($\rho = .45$). La dimensión de exclusión social directa posee una relación positiva, pequeña y muy significativa con la distimia – estado ($\rho = .27$), y tiene una relación negativa, pequeña y significativa con eutimia - estado ($\rho = -.23$). La dimensión de amenazas tiene relación negativa, pequeña y muy significativa con la eutimia - estado ($\rho = -.20$), y una relación positiva, moderada y muy significativo con la distimia - estado ($\rho = .30$); la dimensión de ciberbullying tiene relación negativa, pequeña y significativa con la eutimia - estado ($\rho = -.19$), y una relación positiva, pequeña y muy significativa con distimia - estado ($\rho = .22$); la exclusión social indirecta tiene relación negativa,

moderada y muy significativa con la eutimia - estado ($\rho = -.23$); y una relación positiva, moderada y muy significativa entre la exclusión social indirecta y la distimia - estado ($\rho = .32$). En la dimensión de maltrato físico presenta una relación negativa y significativa con eutimia - estado ($\rho = -.18$), y una relación positiva, pequeña y significativa con la distimia - estado ($\rho = .23$). De tal forma que, el acoso escolar se relaciona significativamente con la depresión - estado en los estudiantes de 4to y 5to de secundaria. Por lo tanto, esto significa que, a mayor presencia de la variable de acoso escolar, habrá mayores niveles de distimia – estado y menores niveles de eutimia – estado en las escolares de 4to y 5to de secundaria.

Tabla 13

H2: Correlación entre acoso escolar y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete (n= 184).

Dimensiones		EU. E	DIS. E
Maltrato Verbal	Rho	-.30	.45
	p	(<.001)	(<.001)
Exclusión social directa	Rho	-.23	.27
	p	(<.01)	(<.001)
Amenazas	Rho	-.20	.30
	p	(<.01)	(<.001)
Ciberbullying	Rho	-.19	.22
	p	(<.050)	(<.01)
Exclusión social indirecta	Rho	-.23	.32
	p	(<.01)	(<.001)
Agresión basada en objetos	Rho	.06	.05
	p	(.41)	(.49)
Maltrato físico	Rho	-.18	.23
	p	(<.05)	(<.01)

Nota: Rho: Coeficiente de Spearman, EU. E: Eutimia-Estado, DIS. E: Distimia – Estado. Grado de significancia bilateral: $p < .001$; $p < .05$.

En cuanto a la tabla 14, la dimensión de maltrato verbal tiene una relación negativa, moderada y muy significativa con eutimia - rasgo ($\rho = -.39$) y una relación

positiva, fuerte y muy significativa, con distimia – rasgo ($\rho = .51$); la exclusión social directa tiene una relación negativa, pequeña y muy significativa con la eutimia – rasgo ($\rho = -.25$), y relación positiva, moderada, y muy significativa con distimia - rasgo ($\rho = .33$); la dimensión de amenazas tiene una relación negativa, pequeña, y muy significativa con eutimia rasgo ($\rho = -.28$), y una relación positiva, moderada con distimia – rasgo y altamente significativa ($\rho = .39$); la relación de ciberbullying con eutimia – rasgo es negativa, pequeña, y muy significativa ($\rho = -.27$); y positiva, moderada, y muy significativa con la distimia rasgo ($\rho = .33$); la dimensión del maltrato físico es negativa, pequeña, significativa con eutimia – rasgo ($\rho = -.28$), además de relacionarse positiva y significativamente con distimia – rasgo ($\rho = .28$); la dimensión de exclusión social indirecta tiene una relación positiva, pequeña y muy significativa con la distimia - rasgo ($\rho = .34$); pero tiene relación negativa, pequeña y no significativa con eutimia – rasgo; asimismo, la agresión basada en objetos tiene relación positiva, pequeña y no significativa con la distimia – rasgo. Por lo tanto, es posible interpretar que, a mayores niveles de acoso escolar, aumentarán los niveles de distimia – rasgo y disminuirán los niveles de eutimia - rasgo en las estudiantes de 4to y 5to de secundaria.

Tabla 14

H3: Correlación entre acoso escolar y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete (n=184).

Dimensiones		EU. R	DIS. R
Maltrato Verbal	Rho	-.39	.51
	p	(<.001)	(<.001)
Exclusión social directa	Rho	-.25	.33
	p	(<.001)	(<.001)
Amenazas	Rho	-.28	.39
	p	(<.001)	(<.001)
Ciberbullying	Rho	-.27	.33
	p	(<.001)	(<.001)

	Rho	-.14	.34
Exclusión social indirecta	p	(.067)	(<.001)
	Rho	-.15	.09
Agresión basada en objetos	p	(<.05)	(.193)
	Rho	-.28	.28
Maltrato físico	p	(<.001)	(<.001)

Nota: Rho: Spearman, EU. R: Eutimia-Rasgo. DIS.R: Distimia-Rasgo.
Grado de significancia bilateral: $p < .05$; $p < .001$.

En la Tabla 15, existe una relación negativa, pequeña y no significativa entre las estrategias elaborativas con la eutimia – estado; de igual manera, existe una relación pequeña, positiva, pero nada significativa entre las estrategias automáticas con Distimia – Estado. Del mismo modo, las estrategias automáticas tampoco tienen relación significativa con la eutimia – estado ($p > .05$); y existe relación negativa, fuerte; pero nada significativa entre las estrategias elaborativas con la distimia estado ($p > .05$). Por lo tanto, significa que la regulación emocional no se relaciona significativamente con depresión - estado en las alumnas de la investigación.

Tabla 15

H4: Correlación entre regulación emocional y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de un colegio estatal de Cañete (n=184).

Subescalas		E. A	E. E
Eutimia –	Rho	-.06	.14
Estado	p	(.414)	(.052)
Distimia –	Rho	.11	-.50
Estado	p	(.152)	(.666)

Nota: Rho: Spearman, EA: Estrategias automáticas. EE: Estrategias elaborativas.

En la relación de estrategias de regulación emocional y depresión - rasgo, en la tabla 16, existe una relación positiva, pequeña y significativa entre estrategias

automáticas con Distimia - rasgo ($\rho = .16$); no obstante, las estrategias automáticas tienen relación positiva, pequeña; pero no significativa con eutimia – rasgo ($p > .05$); además, existe una relación muy significativa y positiva entre estrategias elaborativas y eutimia - rasgo ($\rho = .20$); y existe una relación negativa, pequeña y no significativa entre estrategias automáticas y eutimia – rasgo ($p > .05$). De tal manera que, las estrategias de regulación emocional no tienen relación significativa con la depresión - rasgo en las alumnas de la investigación.

Tabla 16

H5: Correlación entre regulación emocional y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to (n=184).

Subescalas		E. A	E. E
Eutimia – Rasgo	Rho	-.07	.20
	p	(.35)	(<.01)
Distimia – Rasgo	Rho	.16	-.04
	p	(<.05)	(.58)

Nota: Rho: Spearman, EA: Estrategias automáticas. EE: Estrategias elaborativas.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

El estudio tuvo la finalidad establecer la relación que existe entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio estatal de Cañete. Como variables sociodemográficas, se maneja el sexo femenino, los grados de 4to y 5to de secundaria entre los 14 a 17 años. Por otro lado, se toma en cuenta que no hay estudios previos de las variables que sustentan teóricamente una relación de las tres utilizadas en la presente investigación. Cabe recalcar también que, sí se halló la presencia de algunos estudios que buscan asociar las mismas variables junto a otras, con diferentes instrumentos, dimensiones y en la cantidad de la muestra. Por ello, influye en la discusión de los resultados alcanzados a nivel correlacional en relación a la similitud obtenida de otros a nivel internacional y nacional.

En la hipótesis general, sobre la correlación de las 3 variables, los resultados corroboran que no existe. Esto indica que se rechaza la hipótesis general; además, en este análisis correlativo sólo se halló un comportamiento diferente de acuerdo a la variable de regulación emocional al presentar un bajo nivel de p - valor y en las magnitudes de las asociaciones entre variables (Tabla 11), lo que significa que los resultados obtenidos no coinciden o están en disonancia de lo hallado a nivel bibliográfico. Por ejemplo, en la revisión narrativa y evidencias empíricas existe una relación inversa y significativa de acuerdo a la depresión con la regulación emocional, lo cual indica que los niveles de depresión son relativos dependiendo de las estrategias que se emplean a nivel individual (Bautista et al., 2022).

También, señalan que hay una asociación positiva y significativa entre el acoso escolar y depresión. Otros autores refuerzan la idea reconociendo que la depresión es un factor que atenta riesgosamente contra la integridad física, emocional y mental en los adolescentes (Theurel y Gentaz, 2018), y a la vez un indicador importante a raíz del acoso escolar (Ruiz y Tesouro, 2015).

Respecto a la primera hipótesis específica (Tabla 12), tampoco corresponde a los resultados esperados. Las dimensiones de acoso escolar no tienen relación con la regulación emocional, tanto de forma directa con las estrategias automáticas e inversa con las elaborativas; debido a que, carecen de un p - valor y magnitud en las correlaciones, según lo expuesto por Cohen (1988), que pueda sustentar esta posible relación entre dimensiones como se esperaba. Por lo tanto, estos resultados no concuerdan con lo planteado por Estévez y Jiménez (2017), Pérez y Guerra (2014) y Sabatier et al. (2017), quienes mencionan que la función de la regulación emocional en los adolescentes consiste en la adaptación a nuevas situaciones y control de los impulsos emocionales en relación a sus pares.

Tanto la segunda como la tercera hipótesis específica, se aceptan que existen relación entre las escalas o factores del acoso escolar y depresión estado/rasgo (Tabla 13 y 14). Debido a que, las asociaciones son significativas a pesar de presentar una magnitud baja tanto positivas como negativas, por ejemplo, el maltrato verbal con eutimia - estado, y eutimia – rasgo. Entonces, ello responde a un resultado esperado dado que corresponde con las bases teóricas y revisión narrativa, es decir, Spielberger et al. (2008) señala que los niveles de eutimia deben de estar presentes en función de la ausencia de síntomas depresivos según su intensidad o frecuencia; y esta tiene una relación directa con las bases biológicas sobre el acoso escolar,

debido a que el sistema prefrontal, límbico y paralímbico, aumenta la vulnerabilidad a consecuencias psicológicas o trastornos psiquiátricos como la depresión (Fernández, 2013; Sandoval et al., 2018).

Otra consecuencia del acoso es la causa inminente de los síntomas depresivos en el individuo tras afrontar negativamente las situaciones de violencia escolar en ambientes educativos que representan factores de riesgo para los adolescentes (Cerna, 2017; UNICEF, 2020); asimismo, como consecuencia de experiencias negativas previas o factores de riesgo que generan distorsiones cognitivas (Beck, 1988; Vázquez et al., 2000). De igual manera, los estudios bibliográficos demuestran la relación directa entre el acoso escolar y los síntomas depresivos a través de la causalidad durante la pandemia por COVID – 19 (Cedillo y Perla, 2020), situaciones de adaptación como el regreso a clases presenciales luego del confinamiento por COVID – 19 (MINEDU, 2021); y el estudio de Palomares – Ruiz (2019) sobre la victimización por acoso entre iguales está relacionada positivamente con los trastornos emocionales, entre ellos, la depresión.

En la cuarta hipótesis, los resultados indican que no hay relación entre regulación emocional y depresión - estado, debido a que, las asociaciones entre estrategias elaborativas y depresión - estado carecen de valor y significancia (Tabla 15). A nivel teórico, el estudio de Carver et al., (1989) sustenta la necesidad de emplear estrategias de afrontamiento adecuadas (apoyo social, focalización positiva, aceptación) ante el estrés y depresión. En la revisión narrativa, también contrapone lo postulado en otros sustentos teóricos previos como el de Garnefski et al., (2001), estos autores predicen la presencia alta de sintomatología depresiva ante la

inadecuada regulación emocional por medio de estrategias automáticas (culpar a otros, rumiación, autculpa) que parte de una experiencia emocional negativa.

Sumado a la postura de Vall – Roqué et al. (2021) al mencionar que los adolescentes son más susceptibles a presentar depresión cuando no emplean estrategias emocionales efectivas ante un contexto desfavorable.

En la quinta hipótesis, tampoco hay relación entre regulación emocional y depresión - rasgo (Tabla 16), debido a que el tamaño del p – valor en algunas asociaciones no es significativa a pesar de las relaciones inversas o directas. Estos resultados no están relacionados a diferentes planteamientos teóricos argumentan la misma idea y rechazan los resultados obtenidos, como el estudio de Navarro - Loli et al., (2018) que explica la relación significativa de las variables de regulación emocional y depresión - rasgo, refiriendo la importancia del modelo evolucionista de Medrano et al., (2016) o el modelo de regulación emocional de Garnefski et al. (2001) sobre la relación causal en los síntomas depresivos como consecuencia de una mayor presencia de estrategias inadecuadas de regulación emocional.

Por otra parte, cabe recalcar que los instrumentos están adaptados para realizarse y evaluar en muestras superiores en relación al presente estudio, eso ha podido originar un sesgo o alteración que afecta la consistencia y relación esperada de los resultados, como en el caso de algunas variables (regulación emocional) o dimensiones (agresión basada en objetos, ciberbullying). Asimismo, se necesita una muestra más amplia de adolescentes que permitan resultados adecuados en la confiabilidad. Además, Ventura-León y Caycho - Rodríguez (2017) refieren que es el resultado de una población vulnerable, ocasionando que las variables se hayan comportado de manera distinta, y no necesariamente el instrumento ha respondido al

objetivo en relación a la dimensión mencionada. Esto demuestra que no es un error en la aplicación de la prueba, si no, la limitación en la accesibilidad de la muestra.

En relación a la validez interna, los factores orgánicos equivalen a los estados internos que influyen en los resultados esperados; por ejemplo, la falta de motivación ante el exceso de estrés causado por las horas de estudio; en cuanto a la maduración, la fatiga mental, desatención o desconcentración afectó al momento de contestar una cantidad grande de ítems que se ofrecen en cada uno de los instrumentos a través del formulario, etc. De igual manera, las expectativas de las estudiantes son diferentes al elegirse de manera voluntaria para participar en el estudio.

En cuanto a las limitaciones en relación a la validez externa, se muestran algunos factores que influyeron significativamente en el control de los resultados de la presente investigación. Algunos factores situacionales como la pandemia por la COVID - 19, la cual fue una situación impredecible que impactó a inicios del 2020, originando un cambio en el comportamiento de las variables como parte del propósito del estudio. En la actualidad, la pandemia aún genera una repercusión negativa en la población peruana a través de respuestas de estrés, incertidumbre y miedo, entre otros problemas de carácter emocional. En función a lo mencionado, afectó a las adolescentes por la relación que han mantenido con el virus y también por las diversas situaciones que afrontaron de acuerdo a los cambios situacionales como la posible pérdida de un ser querido, cambio de hogar, separaciones maritales, etc.

La reincorporación a las clases presenciales es otro de los factores que influyen, debido a la inseguridad de interactuar con sus pares por falta de habilidades sociales; no obstante, el académico podría ser disfuncional, ya que, se naturaliza comportamientos hostiles y por parte de los estudiantes o incluso, por parte de los docentes que impacta negativamente en el desempeño escolar y consecuentemente con los resultados, al aumentar el sesgo de los mismos.

Concluyéndose que, puede dar como resultado una mayor probabilidad de error al aplicar el formulario de manera presencial en horario de clases y como consecuencia, implicaría la dificultad de generalizar los resultados en cuanto a otros participantes, porque dependen de las características únicas de la muestra, y entre otros factores pueden nulificar la validez correspondiente, considerándose a estas como sesgos (Hernández y Mendoza, 2018).

CONCLUSIONES

Según los resultados presentados, se ha podido obtener las siguientes conclusiones:

Primera conclusión: Se rechaza que existe relación significativa entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis general y se acepta la hipótesis nula: No existe relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de una institución educativa de Cañete.

Segunda conclusión: Respondiendo a la primera hipótesis específica, se rechaza que existe relación entre las dimensiones de las variables. Así que se acepta la hipótesis nula: No existe relación entre el acoso escolar y las estrategias de regulación emocional en los estudiantes de la muestra.

Tercera conclusión: Respecto a la segunda hipótesis específica, se acepta que existe relación positiva entre las dimensiones de acoso escolar y depresión estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de Cañete. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica.

Cuarta conclusión: En la tercera hipótesis específica, se acepta que existe relación positiva entre las dimensiones de acoso escolar y depresión rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de Cañete. De tal manera que, se acepta la hipótesis específica

Quinta conclusión: En cuanto a los resultados de la cuarta hipótesis específica, se rechaza que exista relación entre regulación emocional y depresión – estado. Por ello, no se acepta la hipótesis específica y se acepta la hipótesis nula: No

existe relación entre las estrategias de regulación emocional y depresión - estado en los alumnos de la muestra.

Sexta conclusión: En relación a la quinta hipótesis específica, se rechaza que exista relación entre regulación emocional y depresión – rasgo. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula: No existe relación entre la regulación emocional y la depresión – rasgo en estudiantes de la investigación.

RECOMENDACIONES

Se brinda las siguientes sugerencias que tienen la finalidad de fomentar una mejora para futuras investigaciones.

Es necesario realizar un análisis de propiedades psicométricas en muestras representativas a nivel nacional.

También, se sugiere analizar la posibilidad de realizar una escala breve adaptada a la modalidad no presencial, de tal manera que, se evitaría posibles deserciones al momento de evaluar y se obtendrían resultados de mayor consistencia y claridad objetiva.

Todo esto, usando el respaldo de artículos científicos en muestras representativas que garanticen el uso de baremos establecidos para su calificación.

Considerar posiblemente una cantidad superior de características sociodemográficas, como el tipo de colegio (público o privado), distrito o provincia de residencia en Lima, tipo de familia (nuclear, monoparental, etc.), o el estrato socioeconómico.

Proponer investigaciones que complementen y contribuyan a la prevención o resolución de problemas psicosociales de gran relevancia en la población adolescente.

Promocionar la salud mental mediante programas enfocados a disminuir la prevalencia de *bullying* o posibles psicopatologías como la depresión y enfocarse en el reforzamiento de las estrategias de regulación emocional.

Finalmente, este estudio puede ser replicado en otro tipo de metodologías y con otros fines objetivos de meta - análisis, y también para fines convenientes vinculados a la función preventiva.

REFERENCIAS

- Abramson, L., Alloy, L., Metalsky, G., Joiner, T., & Sandín, B. (1997). Teoría de la depresión por desesperanza: aportaciones recientes. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 2(3), 211-222.
<http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3845/3700>
- Alcalde, R. (2020). Acoso escolar y depresión en adolescentes de una institución educativa pública del distrito de Chancay, Lima, 2020.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/68202>
- Agudelo, A., Carretero, H., Blanco, A., Pitti, C., Spielberger, C. D. y Buela-Casal, G. (2005). Evaluación del componente afectivo de la depresión: Análisis factorial del ST/DEP revisado. *Salud Mental*, 28 (3), 32-41.
<https://www.redalyc.org/pdf/582/58232804.pdf>
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006&lng=es&tlng=es.
- Almagiá, E. B., Fajardo, V. C., Muñoz, G. L., González, P. L., & Vera, J. (2005). Factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y salud*, 15 (2), 231-239.
https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Diaz-Velez/publication/337298756_Factores_asociados_a_riesgo_psicosocial_en_adolescentes_de_instituciones_educativas_de_ChiclayoPeru/links/5df64f449

[2851c836480abf9/Factores-asociados-a-riesgo-psicosocial-en-adolescentes-de-instituciones-educativas-de-Chiclayo-Peru.pdf](https://doi.org/10.2851/c836480abf9/Factores-asociados-a-riesgo-psicosocial-en-adolescentes-de-instituciones-educativas-de-Chiclayo-Peru.pdf)

Álvarez, L., Moreno, N. Y. A., & Cisternas, R. (2019). Las distorsiones cognitivas y el riesgo de suicidio en una muestra de adolescentes chilenos y colombianos: un estudio descriptivo-correlacional. *Psicogente*, 22(41), 200-221. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3308>

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando psicología*, 7(12), 135-149. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/403>

Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev neurol*, 36(Supl 1), S68-78.

Ato, M., López-García, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.178511/152221>

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Avilés, J. y Elices, J. (2007). *Insebull, instrumento para la evaluación del bullying*.

Madrid: CEPE.

Azúa Fuentes, E., Rojas Carvallo, P., & Ruiz Poblete, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 432-439. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>

Baldwin, D. & Birtwistle, J. (2002). The encyclopedia of visual medicine series. An atlas of depression. *Parthenon Publishing Group*.
<https://doi.org/10.1201/NOE1850709428>

Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. *Emilio Ribes Iñesta y Albert Bandura (recop.), Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia. México, Trillas.*

Bandura, A. (1977). Teoría del Aprendizaje Social. General Learning Press.

Bautista, G., Vera, J., Machado, F., & Rodríguez, C. (2022). Depresión, desregulación emocional y estrategias de afrontamiento en adolescentes con conductas de autolesión. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 137-150. Epub March 08, 2022. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.1.10>

Beck, A. (Ed.). (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=L09cRS0xWj0C&oi=fnd&pg=PP15&dq=beck+1979+cognitive+model&ots=FYNfhSfoeh&sig=T7zqyoN-T4hS5mY6AXRMqvjFYmU#v=onepage&q=beck%201979%20cognitive%20model&f=false>

Beck, A. (1988). Cognitive approaches to panic disorder: theory and therapy.

Beesdo, K., Bittner, A., Pine, D. S., Stein, M. B., Hofler, M., & Lieb, R. (2007).

Incidence of social anxiety disorder and the consistent risk for secondary life depression in the first three decades of life. *Archives of General Psychiatry*, 64(8), 903–912. <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/48239>

Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(2), 151-170. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821002.pdf>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. <https://docplayer.es/87829945-Psicopedagogia-de-las-emociones.html>

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., & Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433026927.pdf>

Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y educación emocional*. <https://hdl.handle.net/10171/9208>

Blows, W. T. (2000). Pharmacology update: Neurotransmitters of the brain: Serotonin noradrenaline (Norepinephrine), and dopamine. *Journal of Neuroscience Nursing*, 32(4), 234. https://www.researchgate.net/publication/12327737_Neurotransmitters_of_the_Brain_Serotonin_Noradrenaline_Norepinephrine_and_Dopamine

Bocanegra, S. G., & Díaz, M. M. (2017). *La depresión en la adolescencia: Conceptualización, teorías explicativas y tratamientos*. *Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia*, 89-108.

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2525/2619>

Bogaert, H. (2012). La depresión: etiología y tratamiento. *Ciencia y sociedad*, 37(2), 183-197. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1390>

Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. *Clínica Psicológica*, 17(2), 183-188. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921780014.pdf>

Calero, C., Vásquez, K., & Moro, L. (2019). Depresión en adolescentes asociados a migración familiar, familia disfuncional y bullying en Huánuco, 2018. *Revista peruana de investigación en salud*, 3(4), 180-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174465>

Cañoles, F., Araneda., N., Silva, H., & Sanhueza, A. (2015). Correlación entre Índice de Masa Corporal y Sintomatología Depresiva en una muestra de niños preescolares de la Región de los Ríos, Chile. *International Journal of Morphology*, 33(3), 860-864. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022015000300009

Carrasco, C. (2020). Procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Tesis de Maestría*. Repositorio USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/654>

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=50F84CD8C52E6AEABFA92C72F12F4F28?doi=10.1.1.437.604&rep=rep1&type=pdf>

- Castelo, B., Palao, Á., Carmona, A., Jiménez, P., Jara, C., Ayala de la Peña, F. & Calderón, C. (2008). Estoicismo frente al cáncer: riesgo o protección. *Revista de Psicooncología*, 2008, vol. 15, num. 1, p. 11-22. <https://doi.org/10.5209/PSIC.59171>
- Cedillo-Ramirez, G; & Perla, L (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4), e1362. Epub 15 de noviembre de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00347523202000040001&lng=es&tlng=es.
- Cerna, I. (2017). Estudio comparativo de la prevalencia de la depresión en estudiantes de secundaria provenientes de una institución educativa nacional y privada del distrito de Ate. *Revista Psicológica Herediana*, 10(1-2), 34. <https://doi.org/10.20453/rph.v10i1-2.3021>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Delgado, A., Escurra, L. y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Lima: Editorial Hozlo S.R.L.
- Dervishi, E., Lala, M., & Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 48-55. http://archivespp.pl/uploads/images/2019_21_2/48Dervishi_Archives_PP_2_2019.pdf
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. <https://doi.org/10.35362/rie370838>

- Domínguez-Lara, S. & Sánchez-Carreno, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia*, 11(2), 99-112. doi: 10.21500/19002386.2716
- C.J. Ferguson (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Prof Psychol Res Pract*, 40, pp. 532-538.
- Estévez, E., y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPA/article/view/922>
- Fernández, P., Rodríguez, M., Vega, E. & Mora, P. (2021). Acoso escolar y autoconcepto en personas trans. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 189-208. <https://revistas.um.es/rie/article/view/420001>
- Fernández, M. (2016). Neuropsicología del acoso escolar: Función mediadora de la conducta prosocial. *Revista mexicana de neurociencia*, 17(6), 106-119.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2016/rmn166j.pdf>
- Fernández Daza, M. (2013). *Características psicológicas y psicopatológicas de adolescentes venezolanos institucionalizados*. Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/29805>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4.a ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Figueroa, G. (2002). La terapia cognitiva en el tratamiento de la depresión mayor.

Revista chilena de neuro-psiquiatría, 40, 46-62.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-

92272002000500004

Fonseca, E., & Pérez de Albéniz, A. (2020). Evaluación de la conducta suicida en

adolescentes: A propósito de la escala Paykel de suicidio. *Papeles del*

Psicólogo, 41(2), 106-115

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0214-

78232020000200106

Gallegos, M., Casapia, Y. & Rivera, R. (2018). Estilos de personalidad y autolesiones

en adolescentes de la ciudad de Arequipa. *Interacciones*, 143-151.

<https://www.redalyc.org/journal/5605/560558981007/html/>

García, C. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. R. Landeros &

M. González (comp.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*,

139-166. http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev_ps/article/view/6284/6048

Garnefski, N. y Kraaij, V. (2006). Cuestionario de regulación cognitiva de las

emociones: desarrollo de una versión corta de 18 ítems (CERQ-short).

Personalidad y diferencias individuales, 41 (6), 1045-1053.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886906001565>

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive

emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual*

differences, 30(8), 1311-1327.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886900001136>

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van den Kommer, T. & Teerds, J. (2002).

Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25(6), 603-611.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197102905075>

Giménez, J., Pérez, E., Dujovny, M., & Díaz, F. (2007). Secuelas neurológicas del maltrato infantil. Revisión bibliográfica. *Neurocirugía*, 18(2), 95-100.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1130147307702920>

González, M. & Hernández, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium: Revista de humanidades*, (15), 327-344.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074506>

Guevara, I. S. (2020). Acoso escolar y depresión en los adolescentes del distrito de Chancay, Lima, 2020.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48891?show=full>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1017/S0048577201393198>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Jh81lZKqFH8C&oi=fnd&pg=PA351&dq=Gross,+J.+J.+\(2002\).Gross,+J.+J.,+%26+John,+O.+P.+\(2003\).+&ots=6i8RuePpdB&sig=uUQRKmUKOX32ZEwLBNwm7nnEDNw#v=onepage&q=G](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Jh81lZKqFH8C&oi=fnd&pg=PA351&dq=Gross,+J.+J.+(2002).Gross,+J.+J.,+%26+John,+O.+P.+(2003).+&ots=6i8RuePpdB&sig=uUQRKmUKOX32ZEwLBNwm7nnEDNw#v=onepage&q=G)

ross%2C%20J.%20J.%20(2002).Gross%2C%20J.%20J.%2C%20%26%20John%2C%20O.%20P.%20(2003).&f=false

Gross, J. & Thompson, R. (2007). Regulación Emocional: fundamentos conceptuales. *Manual de regulación emocional*, 30(1), 3-24.

Gross, J. (2015). Regulación de las emociones: estado actual y perspectivas de futuro. *Investigación psicológica*, 26 (1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Güemes, M., Ceñal, M. & Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatria-Integral-XXI-4_WEB.pdf#page=8

Guzmán, B. (2015). Intervención cognitivo-conductual con el niño agresor en un caso de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 25-31. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-18_0.pdf

Hernández, R. y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1). <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1682>.

Herskovic, V. & Matamala, M. (2020). Somatización, ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 183-187. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2020.01.006>

Hogan, Th. (2015). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica*. Editorial “El Manual Moderno”.

<https://books.google.com.pe/books?id=dHGFCgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Hong, L., Guo, L., Wu, H., Li, P., Xu, Y., Gao, X., Deng, J., Huang, G., Huang, J. & Lu, C. (2016). Bullying, Depression, and Suicidal Ideation Among Adolescents in the Fujian Province of China: *A Cross-sectional Study. Medicine, 95*(5), e2530. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002530>

Hu, L. & Bentler, P. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>

Ibáñez, Nolfi. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia), (28)*, 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Inglés, C., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M., Espada, J., García-Fernández, J. & García-López, L. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(2), 403-420. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33717060010.pdf>

Instituto de Estudios Peruanos (2020) [ANÁLISIS] *300.000 estudiantes peruanos desertan en medio de la pandemia*. [online] <https://iep.org.pe/noticias/analisis-300-000-estudiantes-peruanos-desertan-en-medio-de-la-pandemia/>

Instituto Nacional de Salud Mental (2021) Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana en el Contexto de la COVID-19, 2020. Informe General. *Anales de Salud Mental Vol. XXXVII, Año 2021. Número* 2.

https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/_notes/EESM_Ninos_y_Adolescentes_en_LM_ContextoCOVID19-2020.pdf

Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi (2019). Salud Mental: Necesidad de Priorización para el Desarrollo Humano. <https://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2019/026.html>

Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi (2018) ESTUDIO EPIDEMIOLÓGICO DE SALUD MENTAL EN HOSPITALES GENERALES Y CENTROS DE SALUD DE LIMA METROPOLITANA - 2015. <https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2020/Vol%20XXXIV%202018%20Nro1%20EESM%20en%20Hospitales%20Generales%20y%20Centros%20de%20%20Salud.pdf>

Jiménez, A., Silva, D., Ortiz, N. & Vargas, M. (2019). Depresión y Bullying en adolescente del Liceo María Teresa Angulo extensión Bojo Sanare Estado Lara. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 92-113. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/101/83>

Kelley, K. & Pornprasertmanit, S. (2016). Confidence intervals for population reliability coefficients: Evaluation of methods, recommendations, and software for composite measures. *Psychological methods*, 21(1), 69. https://www3.nd.edu/~kkelley/publications/articles/Kelley_and_Pornprasertmanit_PsychMethods_2016.pdf

Klemanski, D., Curtiss, J., McLaughlin, K. & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the transdiagnostic role of repetitive negative thinking in

adolescents with social anxiety and depression. *Cognitive therapy and research*, 41(2), 206-219.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10608-016-9817-6.pdf>

Kokonyei, G.; Kocsel, N.; Orsolya & Griffiths, Mark & Galambos, Attila & Magi, Anna & Paksi, Borbála & Demetrovics, Z. (2019). The role of cognitive emotion regulation strategies in problem gaming among adolescents: A nationally representative survey study. *Frontiers in psychiatry*, 10, 273. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2019.00273/full>

Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *International Journal of Behavioral Development*, 43(1), 1-11. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025418755540>

Loa, M. D. P., y Noria, Y. (2019). Victimización por acoso escolar, regulación emocional y soledad en alumnos de secundaria de Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho, 2019. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48638/Loa_CM DP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48638/Loa_CM_DP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

López del Pino, C., Buron, A. S., Fernández-Martín, M. P., & Tapia, L. R. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario AQ aplicado a población adolescente. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3819>

López, E. C., & Puente, C. P. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna.

Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology,
11(3). <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/303>

López-Hernández, L. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos. *Opción*, 31(2), 677-699. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568037.pdf>

Lugo, S. G., Domínguez, A. P., & Romero, J. C. G. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n3/1657-9267-rups-17-03-00063.pdf>

Lugones Botell, M., & Ramírez Bermúdez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 33(1), 154-162. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100014

Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77–95. http://www.aepcp.net/arc/01_2016_n2.pdf

MAGISTERIO (2020, 30 octubre). La educación en el Perú en tiempos de pandemia. *Magisterio*. <https://magisterio.edu.pe/la-educacion-en-el-peru-en-tiempos-de-pandemia/>

Medrano, L. A., Muñoz-Navarro, R., & Cano-Vindel, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista.

Ansiedad y estrés, 22(2-3), 47-54.

https://www.researchgate.net/publication/310839096_Procesos_cognitivos_y_regulacion_emocional_aportes_desde_una_aproximacion_psicoevolucionista

Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000100007

Mena, A. J., & Arteché, A. (2019). Influencia de la personalidad, la regulación emocional, los estilos parentales y algunas características sociodemográficas sobre el acoso escolar en un grupo de adolescentes brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 53(3). <https://pdfs.semanticscholar.org/644b/3a21599a8489ca1eec47ab35505284a07b2c.pdf>

MINEDU (2021). Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR. Perú. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/meephowi/2022/03/Orientaciones-para-el-soporte-socioemocional.pdf>

MINSA (2020). PLAN DE SALUD MENTAL PERÚ, 2020 - 2021. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5092.pdf>

Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac*

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6350423/>

Miklosi, M., Martos, T., Kocsis-Bogár, K., & Perczel Forintos, D. (2011). Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Psychiatria Hungarica*, 26(2), 102-111.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) (2018) "Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y Adolescencia". http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/GPC_575_Depresion_infa

Merino, C., Pflucker, D., & Riaño, D. (2012). Análisis factorial exploratorio del Inventario de Depresión Estado-Rasgo (ST-DEP) en adolescentes. *Diversitas*, 8(2), 319-330. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/125>

Mogollón, W. K., Niño, J. J., Torres Parra, M. C., & Velásquez Alsina, L. P. (2021). Consecuencias que se generan en los adolescentes víctimas de bullying y cyberbullying. *Repositorio Institucional UCC*.

Montañez, M. V. G., & Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>

Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685796>

- Mungala, B., & Nabuzoka, D. (2020). Relationship between Bullying Experiences, SelfEsteem and Depression among secondary school pupils. *Medical Journal of Zambia*, 47(2), 106-111.
<https://www.ajol.info/index.php/mjz/article/view/205122>
- Navarro-Loli, J. S., Dominguez-Lara, S., & Medrano, L. A. (2020). Estructura Interna del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-18) en una Muestra de Adolescentes Peruanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(54), 165-178.
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459664448015/459664448015.pdf>
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.
https://www.researchgate.net/profile/DanOlweus/publication/253157856_ACO_SO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000/ACOSO-ESCOLAR-BULLYING-EN-LAS-ESCUELAS-HECHOS-E-INTERVENCIONES.pdf
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&dq=olweus+1998&ots=7BKQfyMBi8&sig=SDV6jujW-WITU_sNjYumtCIVKkl
- Organización Mundial de la Salud (2017). Depresión:
<http://www.who.int/topics/depression/es>

- Organización Mundial de la Salud (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/151028/A66_R8-sp.pdf
- Ortiz Sáenz, S. E., & Soria Villafuerte, Y. R. (2018). Bullying, depresión y rendimiento académico en estudiantes de primer y segundo de secundaria de la Institución Educativa Manuel Gonzáles Prada, 2017. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/749>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071795022017000100037&script=sci_arttext
- Pérez, A. (2020, 24 septiembre). 300.000 estudiantes peruanos desertan en medio de la pandemia. *Instituto de Estudios Peruanos*. <https://iep.org.pe/noticias/analisis-300-000-estudiantes-peruanos-desertan-en-medio-de-la-pandemia/>
- Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=7043>
- Pimentel, F. D. O., Della Méa, C. P., & Dapieve Patias, N. (2020). Victims of bullying, symptoms of depression, anxiety and stress, and suicidal ideation in teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230-240. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552020000200230

- Pinker, S. (2005). So how does the mind work?. *Mind & language*, 20(1), 1-24.
https://stevenpinker.com/files/pinker/files/so_how_does_the_mind_work.pdf
- Quinti, G. (1999). Exclusión social: el debate teórico y los modelos de medición y evaluación. *Jorge Carpio e Irene Novacovsky (Comp.) De Igual a Igual. El Desafío del Estado ante los Nuevos Problemas Sociales. FCE-SIEMPROFLACSO. Buenos Aires.*
- Quiroga, S., Paradiso, L., Cryan, G., Auguste, L., & Zaga, D. (2004). Abordaje terapéutico para adolescentes tempranos con conductas perturbadoras: Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial. *In XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.*
<https://www.aacademica.org/000-029/11.pdf>
- Pérez, Y., y Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. Recuperado de
<http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Reche-Camba, E. (2019). *Evaluación de la regulación emocional cognitiva en fibromialgia mediante el instrumento Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ).* Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/667437>
- Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*, John Wiley & Sons. Hoboken NJ.
- Rehm, L. P. (1977). A Behavioral Self-control Approach to Depression. *Trabajo presentado en el Simposium de Loyola sobre la Depresión, Chicago.*
[https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(77\)80150-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(77)80150-0)

- Rey, L. & Extremera, N. (2012). Physical-verbal aggression and depression in adolescents: The role of cognitive emotion regulation strategies. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1245-1254.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000400018
- Ricardo Ramírez, C., Álvarez, M., Valencia Prieto, G., & Tirado Otálvaro, F. (2012). Prevalencia de sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de 14 a 18 años de un colegio privado de Medellín. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 606-619.
- Rogers, C. R. (1982). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Nueva visión. <https://es.scribd.com/document/360089818/Carl-Rogers-Terapia-Personalidad-y-Relaciones-Interpersonales>
- Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf>
- Saavedra, J., Paz, V., Vargas, H., Robles, Y., Poma, R., González, S., ... & Saavedra, C. (2013). Estudio epidemiológico de salud mental en Lima Metropolitana y Callao replicación 2012. In *Anales de salud mental* (Vol. 29, No. 1, pp. S1-392).
<https://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2012%20ASM%20-EESM%20-LM.pdf>
- Saenz, M.P. (2011) Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares. *Trabajo de grado. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.*

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/677>

Sandoval Ato, R., Vilela Estrada, M. A., Mejía, C. R., y Caballero Alvarado, J. (2018).

Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria.

Revista chilena de pediatría, 89(2), 208-215.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5999/Riesgo%20suicida%20asociado%20a%20bullying%20y%20depresi%c3%b3n%20en%20escolares%20de%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanmarco, J., Bolívar, X. C., Martos, V., & Pérez, M. N. (2020). El efecto mediador del

ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), 43-59.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7590962>

Sabatier, C., Restrepo C., D., Moreno, M., Hoyos De los Rios, O, & Palacio S, J.

(2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101-110.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2017000100101&lng=en&tlng=en.

Seiffge-Krenke, I. (1995). Stress, coping, and relationships in adolescence. Mahwah:

LEA

Siegel, S. y Castellan, J. (2003). Estadística No Paramétrica. México: *Editorial Trillas*.

Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescents emotion regulation in daily

life: Links to depressive symptoms and problem behaviour. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14669901/>

- Spielberguer, C. D., Agudelo, D., Carretero-Dios, H., los Santos-Roig, D., & Buela-Casal, G. (2004). Análisis de ítems de la versión experimental castellana del Cuestionario de Depresión Estado-Rasgo (ST-DEP). *Análisis y Modificación de Conducta*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066691>
- Stirling, K., Toumbourou, J. W., & Rowland, B. (2015). Community factors influencing child and adolescent depression: a systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(10), 869-886. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0004867415603129>
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Age differences and changes in ways of coping across childhood and adolescence. *In The Development of Coping* (pp. 53-62). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-41740-0_3
- Tennant, J. (2018). *Emotion regulation, student engagement, and bullying roles*. Northern Illinois University. https://commons.lib.niu.edu/bitstream/handle/10843/21659/Tennant_niu_0162_D_13189.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52. https://www.researchgate.net/publication/15215405_Emotion_Regulation_A_Theme_in_Search_of_Definition
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PloS one*, 13(6), e0195501. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195501>

Trujillo Chanquetti, J. L. (2019). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI-CA) en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29912/Trujillo_CHJL.pdf?sequence=1&isAllowed=

UNICEF (2020) Acción Humanitaria para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/62651/file/Accion-humanitaria-para-la-infancia-2020.pdf>

UNICEF (22 de junio, 2022). “Estoy segura que voy a triunfar en la vida”. Perú. <https://www.unicef.org/peru/historias/estoy-segura-que-voy-triunfar-en-la-vida>

Urdaneta, J., Rivera, A., García, J., Guerra, M., Baabel, N., y Contreras, A. (2010). Prevalencia de depresión posparto en primigestas y multíparas valoradas por la escala de Edimburgo. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 75(5), 312-320. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-75262010000500007&script=sci_arttext

Uribe, C. R. C. (2020). Afrontamiento al estrés y orientación suicida en estudiantes adolescentes. *Avances en Psicología*, 28(1), 131-142. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2118>

Vall-Roqué, H., Andrés, A., & Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por covid-19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y el malestar emocional en adolescentes y jóvenes de España. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(2), 345-364.

Van Goozen, S. H. M., & Fairchild, G. (2008). How can the study of biological

processes help design new interventions for children with severe antisocial behavior? *Development and psychopathology*, 20(3), 941-973.

Vázquez, F. L., Muñoz, R., & Becoña, E. (2000). Depresión: diagnóstico, modelos teóricos y tratamiento a finales del siglo XX. *Psicología conductual*, 8(3), 417-449. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/02.Vazquez_8-3oa.pdf

Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>

Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Annals of Psychology*, 33(3), 755-782.

Villota, M. F. E. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329121>

ANEXOS

ANEXO A: DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Variable	Descripción conceptual	Dimensiones	Definición Operacional	Ítems	Instrumento
Acoso Escolar	El acoso escolar se define como comportamientos hostiles entre escolares de espacios escolares, siendo una problemática actual que les afecta en su cotidianidad y se expresa en vivencias de aversión social, humillación, e intimidación entre pares (Olweus, 1993).	Maltrato Verbal	Agresión manifestada a través de palabras, insultos o gritos.	5,9,11,12,15,16, 18, 19, 20,22, 37	Cuestionario de acoso entre iguales (CAI-CA), elaborado por Magaz et al. (2016)
		Exclusión Social directa	Conjunto de acciones y actitudes con intencionalidad de apartar socialmente a la víctima de acoso.	6,23,31,34, 36	
		Amenazas	Intimidación o manipulación ejercida por el acosador con la finalidad de obtener un beneficio personal.	33, 35, 38, 39	
		<i>Cyberbullying</i>	Acoso expresado por medio de las redes sociales con la intención de viralizar contenidos audiovisuales que perjudique a la víctima.	27,28,29, 30	
		Exclusión social indirecta	Acumulación de elementos dañinos de carácter social relacionado a ignorar o bloquear la interacción de un individuo	8,14,17,	

		con sus pares.	21			
		Agresión basada en objetos	Actitudes con intencionalidad de agredir a la víctima por medio de objetos del entorno.	4,10, 32		
		Maltrato físico	Comportamientos agresivos con la finalidad e intencionalidad de afectar la integridad de la víctima.	1,2,3,7,13,24, 25, 26		
Regulación Emocional	Como constructo abarca el proceso explícito o implícito responsable del monitoreo, evaluación y modificación de las emociones, según la intensidad o duración, que van acorde a un objetivo y un determinado contexto (Thompson, 1994).	Estrategias Automáticas	Culpar a Otros	Conductas frecuentes que se refieren a echar la culpa a los demás respecto a cualquier experiencia.	2 y 14	Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ-18) por Navarro et al. (2018)
			Rumiación	Pensamientos repetitivos negativos sobre un acontecimiento que genera preocupación y se relaciona a la depresión.	7 y 13	
			Catastrofización	Pensamientos o ideas catastróficas que se manifiestan a través de quejas o diálogos negativos sobre una situación.	3 y 18	

	Autoculpa	Pensamientos en los cuales el individuo se culpa a sí mismo por algún acontecimiento desagradable.	9 y 17
Estrategias Elaborativas	Focalización positiva	Producir pensamientos positivos como una estrategia en vez de pensar de manera frecuente en la experiencia negativa.	6 y 12
	Aceptación	Pensamientos relacionados a la aceptación de una experiencia negativa que da lugar al progreso en su forma de afrontar la adversidad.	1 y 8
	Focalización de planes	Pensamientos enfocados en los procedimientos que se tienen que poner en practicar para poder gestionar la situación negativa.	5 y 15
	Reinterpretación positiva	Centrarse en un significado nuevo al buscar mejorar y darse una oportunidad de crecimiento personal.	11 y 16
	Poner en perspectiva	Comparar la intensidad o gravedad del suceso displacentero en relación a otros.	4 y 10

Depresión Se conceptúa como un trastorno afectivo que repercute negativamente en el individuo, afectando el desempeño social, comportamental, afectivo y fisiológico. (Ritterband & Spielberger, 1996 ; citado por Merino et al., 2012)	Depresión Estado (IDER - E)	Eutimia Estado	Presencia de un estado depresivo en el individuo; sin embargo, puede realizar actividades y hay predisposición por la afectividad positiva.	1, 4, 7, 9, 10	“El Inventario de Depresión Estado-Rasgo (IDER) realizado por Spielberger (2008) y adaptado a nivel nacional por Merino et al. (2012)
		Distimia Estado	Presencia de un estado depresivo alto con afectividad negativa (culpa, ira, tristeza, irritabilidad) en el individuo.	2, 3, 5, 6, 7	
	Depresión Rasgo (IDER – R)	Eutimia Rasgo	Los síntomas depresivos manifiestan una alta frecuencia e intensidad de afectividad positiva (alegría, entusiasmo, motivación, etc)	11, 13, 14, 15,20	
		Distimia Rasgo	La sintomatología depresiva presenta una frecuencia e intensidad alta de la afectividad negativa en la vida del individuo. Siendo está arraigada a su personalidad.	12, 16, 17, 18, 19	

ANEXO B: MATRIZ DE CONSISTENCIA

	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
GENERAL	¿Existe relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?	Analizar la relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.	Existe relación entre el acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.	ACOSO ESCOLAR (Maltrato verbal, maltrato físico, agresión basada en objetos, Cyberbullying, exclusión social directa, exclusión social indirecta, amenazas)	<p>Tipo: empírico no experimental (Ato <i>et al.</i>, 2013)</p> <p>Diseño: correlacional simple (Ato <i>et al.</i>, 2013)</p> <p>Población y muestra:</p>
ESPECÍFICAS	<p>¿En qué medida el acoso escolar está relacionado con la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?</p> <p>¿En qué medida el acoso escolar tiene relación con la depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?</p>	<p>Identificar la relación entre el acoso escolar y la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.</p> <p>Conocer la relación entre el acoso escolar con la depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.</p>	<p>Existe relación entre el acoso escolar con regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.</p> <p>Hay relación entre el acoso escolar y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.</p>	<p>REGULACIÓN EMOCIONAL</p> <p>(Apoyo social, reinterpretación positiva, focalización positiva, aceptación, poner en perspectiva; culpar a otros, Autoculpa, Catastrofización, Autoculpa, Rumiación)</p>	<p>Estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio estatal de Cañete (n =184)</p> <p>Técnicas e instrumentos:</p> <p>Escala Likert Observación</p> <p>Cuestionario de acoso entre iguales (CAI-CA), elaborado por <i>Magaz et al.</i> (2016)</p> <p>Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ-18) por</p>

¿Cuál es la relación entre el acoso escolar y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?

Identificar la relación entre el acoso escolar y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

Existe relación entre el acoso escolar y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

¿Cuál es la relación entre estrategias de regulación emocional con depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?

Conocer la relación entre regulación emocional y depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en una institución educativa estatal de Cañete.

Hay relación entre estrategias de regulación emocional con depresión - estado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

DEPRESIÓN (Eutimia estado, distimia estado, Eutimia rasgo, eutimia estado)

¿En qué medida se relaciona la regulación emocional y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete?

Identificar la relación entre regulación emocional y depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

Existe relación entre estrategias de regulación emocional con depresión - rasgo en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete.

Navarro *et al.* (2020)

Inventario de Depresión Estado-Rasgo (IDER) realizado adaptado por Merino, Pflucker y Riaño – Hernández (2012)

Técnicas de procesamiento de datos:

Estadística descriptiva e inferencial

Tablas de frecuencias

Excel versión 2021

JASP versión 0.14.1.0 y *Jamovi* 1.8.4 (aplicación del estadístico *Omega de McDonald*, *Alfa de Cronbach*, prueba de *Shapiro – Wilk* y *U de Mann Whitney*)

ANEXO C: ACTA DE COMPROMISO INDIVIDUAL

ACTA DE COMPROMISO DE TESIS (MODALIDAD ELABORACIÓN DE TESIS EN PARES)

Por el presente documento, yo, Alejandro Nicolás Alfaro Huamaní, identificado/a con DNI N°73371768, egresado/a/alumno/a de la carrera de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, dejo constancia de mi compromiso de elaborar la tesis para obtener el título de licenciatura con la responsabilidad, ética y dedicación pertinentes, en conjunto con mi compañera de investigación Carmen Daniela Zevallos Reyes identificado/a con DNI N°72900496.

Asimismo, informo que doy mi consentimiento de que, en caso incumpla con este compromiso, mi compañero de investigación estará en la potestad de continuar con el desarrollo de la tesis de manera individual, sin hallarme yo en oportunidad de emitir reclamo alguno relacionados a derechos de autoría.

Lima, 02 de agosto de 2022



.....
(firma)

ACTA DE COMPROMISO DE TESIS
(MODALIDAD ELABORACIÓN DE TESIS EN PARES)

Por el presente documento, yo, Carmen Daniela Zevallos Reyes, identificado/a con DNI N°72900496, egresado/a/alumno/a de la carrera de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, dejo constancia de mi compromiso de elaborar la tesis para obtener el título de licenciatura con la responsabilidad, ética y dedicación pertinentes, en conjunto con mi compañero/a de investigación Alejandro Nicolás Alfaro Huamaní identificado/a con DNI N°73371768.

Asimismo, informo que doy mi consentimiento de que, en caso incumpla con este compromiso, mi compañero de investigación estará en la potestad de continuar con el desarrollo de la tesis de manera individual, sin hallarme yo en oportunidad de emitir reclamo alguno relacionados a derechos de autoría.

Lima, 02 de agosto de 2022



.....

(firma)

ANEXO D: CARTA DE PRESENTACIÓN



Surquillo, 14 de junio de 2022

Señora
Lucy Manco Ayala
Directora de la IE NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
Imperial-Cañete. -

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarla cordialmente y presentarle a la señorita **CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES** con DNI nro. 72900496 y al señor **ALEJANDRO NICOLÁS ALFARO HUAMANÍ** con DNI nro. 73371768, egresados de la Escuela Profesional de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología, de la Universidad de San Martín de Porres.

La señorita **CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES** y el señor **ALEJANDRO NICOLÁS ALFARO HUAMANÍ**, desean recopilar información de su prestigiosa institución para la elaboración de su tesis "**Acoso escolar, regulación emocional y depresión en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa estatal de Cañete**", para la obtención del Título Profesional; por lo que solicito a usted les brinde las facilidades del caso.

Valga la ocasión para expresarles las muestras de mi consideración.

Atentamente,

AMYBEL NILA
SANCHEZ
TELLO DE
WALTHER

Firmado digitalmente por
AMYBEL NILA
SANCHEZ TELLO DE
WALTHER
Fecha: 2022.06.15
16:09:05 -05'00'

Dra. Amybel Sánchez Tello de Walther
DECANA

AST/soc/mq.



Lucy Manco Ayala
Prof. Lucy A. Manco Ayala
DIRECTORA
C.M.º 10154157/01

Recibido 14-06-22

Facultad de C. Comunicación, Turismo y Psicología
Av. Tomás Marsano N° 151 - 155 - 242 - 248, Surquillo
Telf: 513-6333333
sacad@usmp.edu.pe
www.fcctp.usmp.edu.pe

ANEXO E: CARTA DE PERMISO DEL COLEGIO

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE TESIS

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN". - CAÑETE

Hace constar que:

En la Institución Educativa "Nuestra Señora del Carmen" en la ciudad de Cañete, los Bachilleres ALFARO HUAMANÍ Alejandro Nicolás y ZEVALLOS REYES Carmen Daniela de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, han aplicado el instrumento de su Tesis titulada: "ACOSO ESCOLAR , REGULACIÓN EMOCIONAL Y DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO DE SECUNDARIA", demostrando puntualidad, compromiso y responsabilidad.

Se expide la presente constancia, a solicitud de los interesados para los fines que estimen convenientes.

Lima, 23 de junio del 2022.

Atentamente

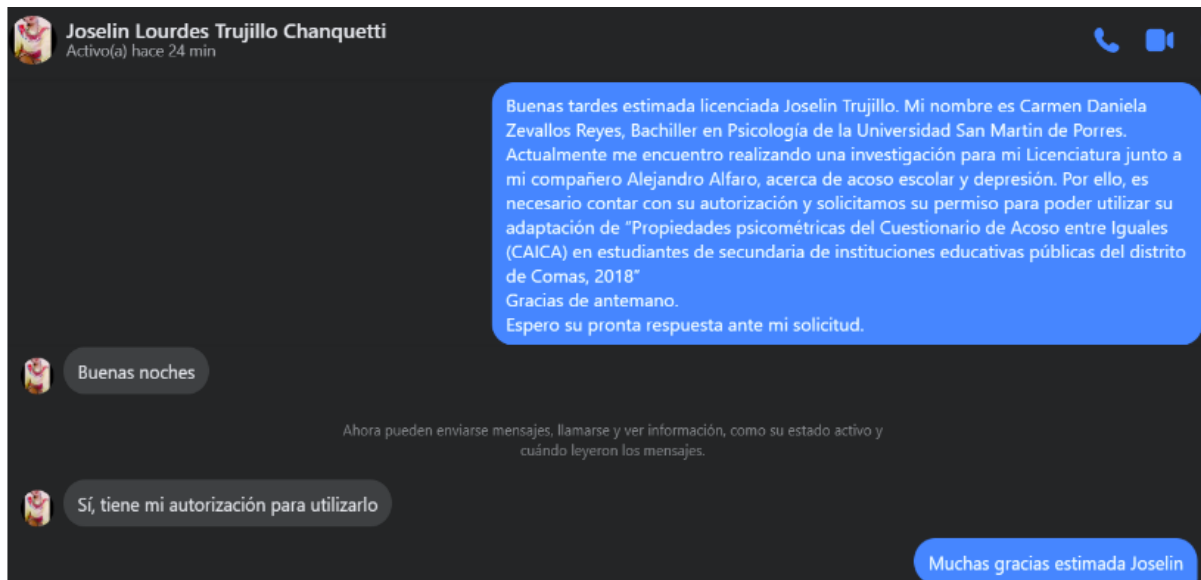
 
Prof. Lucy A. Manco Ayala
DIRECTORA
C.M. Nº 1015415781

LUCY MANCO AYALA

Directora de la IE "Nuestra Señora del Carmen". - Cañete

ANEXOS F: CONSENTIMIENTOS DE INSTRUMENTOS

ACOSO ENTRE IGUALES (CAI-CA)



CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL COGNITIVA EN ADOLESCENTES (CERQ-18)

JHONATAN STEEVEN BARUCH NAVARRO LOLI <jnavarro1@usmp.pe>

Sáb 12/12/2020 11:07

Para: CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES <carmen_zevallos2@usmp.pe>

De acuerdo.

Cordialmente

Jhonatan S. Navarro Loli

Investigador CONCYTEC: https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=37684

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Jhonatan_Navarro2

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6264-3157>

SCOPUS-ID: 56823602800 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56823602800>)

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=OheEy2UAAAAJ&hl=es>

De: CARMEN DANIELA ZEVALLOS REYES <carmen_zevallos2@usmp.pe>

Enviado: sábado, 5 de diciembre de 2020 21:29

Para: JHONATAN STEEVEN BARUCH NAVARRO LOLI <jnavarro1@usmp.pe>

Asunto: Solicitud del uso del instrumento

Buenas noches estimado docente Jhonatan Navarro, soy la estudiante Carmen Daniela Zevallos Reyes de la Universidad San Martín de Porres que cursa el 8vo ciclo de la carrera de Psicología. El motivo de este mensaje por este medio, es que quería solicitarle junto a mi compañero Alejandro Alfaro, el permiso de poder utilizar su instrumento "Estructura Interna del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-18) en una Muestra de Adolescentes Peruanos", en relación a mi tema de Investigación "Acoso escolar, Afrontamiento al estrés y Regulación Emocional en Adolescentes".

Gracias de antemano.

INVENTARIO DE DEPRESIÓN ESTADO – RASGO (ST – DEP)

16/5/2021

Gmail - SOLICITUD PARA APLICAR EL INVENTARIO DE DEPRESIÓN ESTADO - RASGO.



Alejandro Alfaro <alejoalf1768@gmail.com>

SOLICITUD PARA APLICAR EL INVENTARIO DE DEPRESIÓN ESTADO - RASGO.

3 mensajes

Alejandro Alfaro <alejoalf1768@gmail.com>
Para: dora_cristina16@hotmail.com

12 de abril de 2021, 14:39

Buena tarde, doctora Dora. Mi nombre es Alejandro Alfaro, estudiante universitario que cursa el 9º ciclo de la carrera de Psicología en U. San Martín de Porres. Actualmente me encuentro en el desarrollo de una investigación junto a mi compañera Daniela Zevallos, acerca de acoso escolar, regulación emocional y la depresión. Por ello, es necesario contar con su autorización y solicitamos su permiso para poder utilizar el Inventario de Depresión Estado - Rasgo (ST- DEP), cuyo instrumento tiene una función determinante de medir la depresión en nuestra investigación en relación a la población adolescente de los últimos años de escolaridad. Esperamos su pronta respuesta y contar con su apoyo.

Muchas gracias y saludos cordiales,

Alejandro Alfaro.

Dora Cristina Pflucker Muñoz <dora_cristina16@hotmail.com>
Para: Alejandro Alfaro <alejoalf1768@gmail.com>

12 de abril de 2021, 22:39

Hola Alejandro

Cuentan con mi autorización, me avisas si es necesario algo más.

Saludos cordiales

Dora Pflucker Muñoz

De: Alejandro Alfaro <alejoalf1768@gmail.com>

Enviado: lunes, 12 de abril de 2021 14:39

Para: dora_cristina16@hotmail.com <dora_cristina16@hotmail.com>

Asunto: SOLICITUD PARA APLICAR EL INVENTARIO DE DEPRESIÓN ESTADO - RASGO.

[El texto citado está oculto]

ANEXO G: CONSENTIMIENTO DEL FORMULARIO

Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología

Estimada participante,

Espero hallarla bien de salud y agradecerle su interés de participar en el estudio.

El presente estudio está a cargo de dos bachilleres en Psicología: Alejandro Alfaro y Daniela Zevallos. Este estudio tiene como objetivo hallar la relación del Acoso Escolar, Regulación Emocional y Depresión.

La participación corresponde a que usted pueda responder 3 cuestionarios y 1 ficha de datos. Dicha participación es voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento que usted considere sin prejuicio.

NOTA IMPORTANTE: Es necesario que sus respuestas sean honestas y toda información será mantenida en estricta confidencialidad y anonimato. Cualquier duda o recomendación se pueden comunicar con nosotros a nuestros números: 942025303 o 955534365.

1. Correo electrónico:

2. ¿Sus tutores están de acuerdo que usted como menor de edad participe en este estudio?

Marca con un aspa:

Sí

No

3. ¿Usted está de acuerdo con su participación en el presente estudio?

Marca con un aspa:

Sí

No

4. Edad*

Marca con un aspa:

14 ____

15 ____

16 ____

17 ____

5. Grado escolar*

Marca con un aspa:

4to ____

5to ____

ANEXO H: CUESTIONARIO DE ACOSO ENTRE IGUALES (CAI - CA)

Cuestionario 1

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas a la frecuencia que tu manera de pensar, sentir y actuar cuando estabas preocupado o nervioso. Seleccione la respuesta que mejor le represente:

Nunca: 1
Pocas veces: 2
Muchas veces: 3

1.- Me pegan en la nuca*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

2.- Me pegan puñetazos*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

3.- Me pegan patadas*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

4.- Me pegan con objetos (por ejemplo: palos, tijeras, piedras, etc.)*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

5.- Me insultan*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

6.- Me impiden jugar con ellas. *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

7.- Me amenazan con pegarme. *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

8.- Me dejan de hablar. *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

9.- Me llaman con un nombre que no me gusta (apodo, apelativo o sobrenombre) *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

10.- Me amenazan con objetos (por ejemplo: palos, tijeras, piedras, etc.)

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

11.- Me mandan a callar. *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

12.- Me acusan de cosas que no he dicho o no he hecho *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

13.- Me empujan *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

14.- Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

15.- Me dicen que van a delatarme con alguien*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

16.- Me ocultan cosas*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

17.- Les prohíben a otros que jueguen conmigo*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

18.- Me gritan*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

19.- Me rompen cosas*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

20.- Me roban cosas*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

21.- Me impiden jugar con otros*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

22.- Se ríen de mi cuando me equivoco.*

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

23.- Me ocultan a donde van. *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

24.- Me ponen cabe. *

1	2	3
---	---	---

Nunca

Muchas veces

25.- Me pellizcan. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

26.- Me jalan el cabello. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

27.- Me envían mensajes al celular o correos electrónicos para insultarme o amenazarme. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

28.- Cuando chateo con otros, me molestan. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

29.- Me hacen fotos o me graban con el celular mientras me molestan. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

30.- Se burlan colgando fotos o videos sobre mí en internet. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

31.- Me mienten para que no vaya con ellos. *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

32.- Me tiran cosas (por ejemplo, pelotas de papel, cosas de clase, piedras, etc.) *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

33.- Me amenazan para que diga cosas que no quiero *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

34.- No quieren hacer trabajos conmigo *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

35.- Me amenazan con contar cosas de mí o de mi familia *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

36.- No se quieren sentar conmigo *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

37.- Hacen cosas para molestarme (se ponen en medio, no me dejan pasar, me despeinan, cada vez que pasan por mi lado me tocan, etc.) *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

38.- Hacen gestos para molestarte o asustarte*

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

39.- Me amenazan para que haga cosas que no quiero (darles dinero, dejarles copiar mis tareas, hacer bromas pesadas y otras cosas) *

1	2	3
---	---	---

Nunca Muchas veces

ANEXO I: CUESTIONARIO DEL INSTRUMENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL COGNITIVA EN ADOLESCENTES (CERQ-18)

Cuestionario 2

A continuación, encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 1 a 5 que indique mejor cómo se siente usted ahora mismo, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

Nunca: 1
Casi nunca: 2
A veces: 3
Casi siempre: 4
Siempre: 5

1.- Pienso que tengo que aceptar lo que ha pasado. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

2. Normalmente pienso en cómo me siento acerca de lo que he experimentado. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

3. Pienso en que puedo aprender algo de la situación. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

4. Sigo pensando en lo terrible que es lo que he vivido. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

5.- Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

6. Pienso en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que he vivido

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

7. Estoy preocupado por lo que siento y pienso acerca de lo que me ha pasado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

8. Pienso que tengo que aceptar la situación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

9. Siento que soy el responsable de lo que ha pasado. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

10. Pienso en cómo cambiar la situación. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

11. Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

12. Pienso en algo agradable en lugar de lo que ha ocurrido. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

13. Pienso que otros son responsables de lo que ha ocurrido. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

14. Pienso en un plan en el que me vaya mejor. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

15. Pienso que fundamentalmente la causa recae en mí mismo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

16. Me digo a mí mismo que hay cosas peores en la vida. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

17. Continuamente pienso en lo horrible que ha sido la situación. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

18. Pienso que fundamentalmente la causa recae en otros. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca

Siempre

ANEXO J: Cuestionario del Inventario de Depresión Estado-Rasgo (ST -DEP)

Cuestionario 3

A continuación, encontrará unas frases que se utilizan comúnmente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 1 a 4 que indique mejor **CÓMO SE SIENTE USTED AHORA MISMO**, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

Nada: 1
Algo: 2
Bastante: 3
Mucho: 4

1.- Me siento bien. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

2.- Estoy apenada. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

3.- Estoy decaída.

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

4.- Estoy animada. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

5. Me siento desdichada. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

6. Me siento frustrada.

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

7. Estoy contenta.

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

8. Estoy triste. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

9. Estoy entusiasmada. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

10. Me siento con energía. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Nada Mucho

Cuestionario 4

A continuación, encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 1 a 4 que indique mejor **CÓMO SE SIENTE USTED, EN GENERAL**, en la mayoría de las ocasiones. No hay respuestas buenas ni malas.

Casi nunca: 1

Algunas veces: 2

A menudo: 3

Siempre: 4

1.- Disfruto de la vida*

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

2. ¿Me siento desdichada? *

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

3. ¿Me siento realizada? *

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

4. Me siento dichosa. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

5. Tengo esperanzas de que me irá bien en el futuro. *

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

6. Estoy decaída*.

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

7. No tengo ganas de hacer nada*.

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

8. Me siento frustrada*.

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

9. Estoy triste*.

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre

10. Me siento con energía*.

1	2	3	4
---	---	---	---

Casi nunca Siempre