

**RELACIÓN DEL BULLYING, LA IDEACIÓN SUICIDA Y LA REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE
VILLAVICENCIO**



KAREN JULIANA PINEDA GONZALEZ
MARIANA ALEXANDRA MELO VIZCAINO
MARIA DEL MAR GIL RODRIGUEZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGIA
VILLAVICENCIO

2025

RELACIÓN DEL BULLYING, LA IDEACIÓN SUICIDA Y LA REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS SEDE
VILLAVICENCIO

KAREN JULIANA PINEDA GONZALEZ
MARIANA ALEXANDRA MELO VIZCAINO
MARÍA DEL MAR GIL RODRIGUEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogas

Asesor

Mg. PEDRO ALEXIS MOJICA GOMEZ
Magister en Psicología de la Salud

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE PSICOLOGIA
VILLAVICENCIO

2025

Autoridades Académicas

P. Álvaro José ARANGO RESTREPO, O.P.

Rector General

P. Mauricio Antonio CORTÉS GALLEGO, O.P.

Vicerrector Académico General

P. José Antonio BALAGUERA CEPEDA, O.P.

Rector Seccional Villavicencio

P. Rodrigo GARCÍA JARA, O.P.

Vicerrector Académico Seccional Villavicencio

Mg. Julieth Andrea SIERRA TOBÓN

Secretaria General Seccional Villavicencio

Mg. Andrea Carolina CAÑÓN SÁNCHEZ

Decano de la Facultad de Psicología

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract	8
Problematización.....	9
Planteamiento del problema	9
Justificación.....	13
Objetivos	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos.....	15
Marcos de referencia.....	16
Marco epistemológico/paradigmático	16
Marco disciplinar.....	17
Marco interdisciplinar	21
Marco Normativo legal	24
Marco institucional.....	26
Antecedentes investigativos.....	28
Investigaciones Internacionales.....	28
Investigaciones Nacionales	32
Metodología	35
Diseño.....	35
Participantes	36
Muestra.....	36
Instrumentos	37
Plan de análisis de datos.....	39
Consideraciones éticas	40
Resultados	42
Análisis estadístico.....	43
Pruebas de normalidad	44
Correlaciones.....	45
Discusión de resultados.....	48

Conclusiones	51
Recomendaciones	52
Referencias.....	54

Listado de tablas

Tabla 1	42
Tabla 2	43
Tabla 3	44
Tabla 4	46
Tabla 5	46
Tabla 6	47

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo establecer la relación del bullying, la ideación suicida y la regulación emocional en estudiantes de la universidad Santo Tomás sede Villavicencio, a través de un enfoque cuantitativo de alcance correlacional, y diseño no experimental de tipo transversal. La población corresponde a estudiantes actualmente matriculados en programas de pregrado en la sede de Villavicencio de la universidad Santo Tomas que quieran participar voluntariamente, seleccionados por medio de los criterios de inclusión y el muestreo aleatorio por conglomerados. Se aplicará la Escala de dificultades de regulación emocional (DERS), la cual presenta en sus dimensiones un alfa de Cronbach de 0.65 a 0.89; el inventario de ideación suicida positiva y negativa (PANSI) con un el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0.77$) para la Ideación Suicida Positiva y ($\alpha = 0.89$) para la Ideación Suicida Negativa y el Cuestionario de Experiencias de Bullying en la Universidad (CEBU) con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.93, con el fin de Identificar la presencia de Bullying, la prevalencia ideación suicida y los niveles de regulación emocional en los estudiantes universitarios USTA, logrando establecer el nivel de correlación presente en estas tres variables.

Palabras clave: Bullying, regulación emocional, ideación suicida, jóvenes universitarios.

Abstract

This research aims to establish the relationship between bullying, suicidal ideation, and emotional regulation in students at Santo Tomás University, Villavicencio campus, using a quantitative, correlational approach and a non-experimental, cross-sectional design. The population consists of students currently enrolled in undergraduate programs at the Villavicencio campus of Santo Tomás University who voluntarily participate. They were selected based on inclusion criteria and cluster random sampling. The Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) will be administered, with a Cronbach's alpha of 0.65 to 0.89. The Positive and Negative Suicidal Ideation Inventory (PANSI) with a Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.77$) for Positive Suicidal Ideation and ($\alpha = 0.89$) for Negative Suicidal Ideation; and the University Bullying Experiences Questionnaire (CEBU) with a Cronbach's alpha coefficient of 0.93, in order to identify the presence of bullying, the prevalence of suicidal ideation, and levels of emotional regulation in USTA university students, establishing the level of correlation present in these three variables.

Keywords: Bullying, emotional regulation, suicidal ideation, university students.

Problematización

Planteamiento del problema

La universidad es un período crítico en el desarrollo emocional y social de los individuos, donde pueden surgir dificultades de manera particularmente intensa, como el bullying y la ideación suicida, problemas de salud mental que pueden tener consecuencias devastadoras para los jóvenes. (Pedrelli, 2015). El bullying es una problemática presente en todo el mundo que afecta gravemente el bienestar físico y emocional de quienes lo padecen. Se trata de un comportamiento agresivo y repetitivo que busca dañar o someter a una persona percibida como más vulnerable. Esta agresión puede manifestarse de distintas maneras, ya sea a través de golpes e insultos, la exclusión social o incluso el acoso en medios digitales. En muchos casos, las víctimas son jóvenes que se consideran “diferentes” por su origen, apariencia física o alguna condición particular, lo que los hace más propensos a ser blanco de este tipo de violencia (Waseem, 2023). Este trae consigo una serie de acciones o prácticas de carácter negativo como golpes, bromas, exclusión, burlas y entre otras conductas; que desde luego pueden generar problemas físicos, sociales y de salud mental sobre las personas involucradas (Gómez, 2013).

Hymel y Swearer (2015) señalan que el bullying, al ser un fenómeno social con diversas manifestaciones, ha sido ampliamente estudiado a nivel mundial. Esto se debe a que las conductas agresivas asociadas a esta problemática generan un impacto significativo en la salud mental, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, afectan de manera negativa el clima escolar y la reputación de las instituciones educativas.

En el VII Simposio Internacional de Acoso Escolar, fue socializada una advertencia acerca de la cultura de la violencia presente en Colombia, la cual ubica a nuestro país en el segundo lugar de la lista de países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Oede) donde más se hace bullying, Colombia es solo superado por México el cual es considerado el país más violento del mundo en cuanto a entornos escolares (Infobae, 2023). La mayoría de los estudios concuerdan con que el bullying tiende a aumentar durante los últimos años de primaria y los primeros de secundaria, es decir, entre los 11 y 14 años, disminuyendo en los últimos años de la escuela, lo que puede deberse a varios factores. Durante esta etapa, los niños están experimentando cambios físicos, emocionales y sociales significativos, lo que puede aumentar la competitividad y la presión entre ellos. Además, a medida que los adolescentes

comienzan a definir su identidad, pueden surgir conflictos por diferencias individuales. De esta manera, la falta de habilidades para manejar los conflictos de manera saludable puede contribuir al aumento (Estrada, 2017).

Aunque la mayoría de la investigación se centra en entornos escolares, la prevalencia del bullying en el trabajo, equipos deportivos y organizaciones religiosas sugiere que el maltrato por abuso de poder no se limita a los años escolares. En el ámbito universitario, se han identificado factores que podrían contribuir al bullying, como las diferencias en capacidades académicas, elección de cursos, grupos de pares y/o estudiantes con necesidades adicionales, haciéndolos más propensos a ser intimidados. Otros factores de riesgo incluyen la coincidencia de estudiantes de diferentes ciudades y la percepción generalizada de que los jóvenes deben poder enfrentar situaciones de intimidación por sí mismos al llegar a la adultez (Hoyos, et al. 2012). En tal sentido, los estudios realizados por Gallo-Barrera et. al, 2023; Vela, 2017; Goodboy et. Al, 2016; y Vergel et. Al, 2016 indican una conexión entre las experiencias en la escuela y la universidad, a través de ellos se ha observado que un número significativo de jóvenes que fueron víctimas o victimarios de bullying durante la etapa escolar también lo son en la universidad o en edades posteriores, presentando también otro tipo de manifestaciones como ideación suicida, alteraciones emocionales, desmotivación, dificultades en el ajuste social, personal-emocional e institucional, etc... Además, existe una alta probabilidad de que las víctimas en la universidad se conviertan en futuros agresores, posiblemente conducta que surja como reacción a las situaciones percibidas como incontrolables e imposibles de resolver. En lo que respecta a los que acosan, es posible que estén más inclinados a participar en comportamientos problemáticos y antisociales, siendo contrarios a las víctimas, enfrentando con mayor riesgo depresión y pensamientos suicidas (Royo, et al. 2020).

En las instituciones de educación superior, la ausencia de medidas para abordar el acoso escolar o bullying ha dejado sin respuesta interrogantes fundamentales sobre sus orígenes, las formas en que se manifiesta y las percepciones de la comunidad educativa al respecto. A pesar de ello, existen señales como baja autoestima, comportamientos pasivos, desinterés por los estudios, consumo de sustancias psicoactivas o aislamiento, que pueden llevar a los estudiantes a enfrentar dificultades académicas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, así como afecciones como la depresión, ansiedad o incluso ideación suicida (Vergel et al., 2016).

La ideación suicida, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), abarca tanto los pensamientos pasivos relacionados con el deseo de morir como los pensamientos activos sobre la muerte de sí mismo, sin que exista una preparación concreta para llevarlo a cabo. Estos pensamientos se caracterizan por fantasías de muerte, que incluyen ideas, planes, deseos e intenciones de ser uno mismo el agente de su propia muerte. Las ideas suicidas son un componente importante en la evaluación del fenómeno del suicidio ya que los pensamientos vagos de autodestrucción pueden escalar a planes detallados para llevar a cabo el acto suicida.

En el país, la ideación suicida se ha atribuido a trastornos mentales y factores psicosociales; sin embargo, poco se conoce acerca de su relación con la exposición a la violencia como factor de riesgo. Gallo et. Al. (2023) y sus investigaciones indicaron que la exposición a la violencia en el colegio aumenta la posibilidad de la presencia de ideación suicida en el entorno universitario, factor que genera interés por el análisis de la prevalencia de dichos pensamientos. De modo que, al momento del ingreso a la educación superior y durante el semestre académico, los estudiantes experimenten pensamientos sobre la muerte y consideren quitarse la vida por las nuevas experiencias que enfrentan. Estos jóvenes están bajo notables presiones sociales, personales, económicas y académicas, enfrentan desafíos personales, logros, fracasos académicos, mayor independencia familiar, comienzo y crisis en relaciones románticas, cambios en metas de vida y la formación de nuevas amistades. Aunque algunos universitarios pueden manejar estas demandas de manera efectiva, otros pueden enfrentar dificultades en la capacidad para responder con éxito a las experiencias adversas, de manera que carecen del factor denominado “regulación emocional” (Suarez, 2016).

Las emociones constituyen estados inherentes a la experiencia humana, y su regulación se rige como una labor esencial para el completo desarrollo individual, frente a esto la adquisición de la capacidad para regular las emociones es un proceso gradual que se inicia desde el nacimiento, caracterizado por una dependencia total de los cuidadores, que evoluciona hasta la adultez, momento en el que el individuo alcanza autonomía y responsabilidad en este aspecto (Gullon, 2019). Según Bolívar et al. (2022), los jóvenes que gestionan adecuadamente sus emociones tienden a disfrutar de una mejor salud física y mental, evidenciando menor incidencia de síntomas físicos, así como reducidos niveles de ansiedad, depresión e ideación suicida, por el contrario, la ausencia de habilidades para regular las emociones incrementa la probabilidad de experimentar dichos síntomas, seguidos del impacto en la salud del joven.

De igual manera, la regulación emocional emerge como una competencia esencial para una interacción social saludable; ejerciendo influencia sobre la conducta y la expresión emocional, y beneficiando la autorregulación y el comportamiento social (Rendón, 2007), por tanto, esta variable puede influir en las conductas de los jóvenes, dando lugar a manifestaciones como el acoso virtual o el bullying; aspecto que otorga relevancia al estudio de este fenómeno en la juventud. La relevancia de abordar esta temática radica en que la juventud es un período de cambios fisiológicos, psicológicos y sociales significativos dado que, durante esta etapa, los jóvenes suelen experimentar las emociones con mayor intensidad que los niños o adultos, lo que puede dificultar la regulación emocional siendo un momento en el que el contexto fuera del hogar cobra mayor importancia, promoviendo en el joven la necesidad de desarrollar nuevas habilidades emocionales (Silk et al., 2003). El contexto posee gran influencia en el manejo emocional de los jóvenes, además de los cambios en el desarrollo, sumados a factores contextuales como las presiones sociales y las experiencias de crianza, inciden en la forma en que los jóvenes regulan sus emociones y las dificultades en el proceso. Además, aunque son ampliamente reconocidos los efectos negativos del entorno, también se han evidenciado beneficios del contacto con la naturaleza para la regulación emocional de los jóvenes, específicamente en el ámbito educativo, es crucial promover el entrenamiento en habilidades socioemocionales para que los jóvenes ejerzan su libertad de manera responsable y desarrollen actitudes de cuidado hacia la vida (Bolívar et al. 2022).

La falta de estudios sobre el bullying en el contexto universitario resalta la necesidad de abordar esta problemática, ya que afecta a un gran número de estudiantes en entornos educativos a nivel mundial. Modecki et al. (2014) señalan que el bullying en instituciones de educación superior no solo es un fenómeno global, sino que también afecta de manera desproporcionada a estudiantes de contextos vulnerables, como aquellos con bajos recursos económicos, minorías étnicas y personas con discapacidades. Estos grupos tienden a experimentar mayores niveles de victimización, lo que repercute negativamente en su bienestar emocional, su rendimiento académico y su continuidad en la universidad.

En Colombia, la prevalencia del bullying entre estudiantes universitarios es un tema poco explorado, a pesar de su potencial impacto en el bienestar psicológico y académico de los jóvenes. Aunque se ha incrementado la atención hacia este problema, aún persisten áreas poco investigadas,

especialmente en lo relacionado con la interacción entre el bullying, la ideación suicida y el rendimiento académico en contextos específicos (Holt et al., 2015).

Asimismo, la ideación suicida, que es una consecuencia grave del bullying y otros factores estresantes, merece una atención especial debido a su relación con el riesgo de suicidio. Por otro lado, la regulación emocional juega un papel crucial en la capacidad de los individuos para hacer frente a situaciones estresantes y regular sus emociones de manera saludable. Sin embargo, se desconoce en gran medida cómo se relacionan estas tres variables en el contexto universitario colombiano (Holt et al., 2015).

Por esto surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación del Bullying, la ideación suicida y regulación emocional en jóvenes universitarios de la USTA?

Justificación

Uno de los detonantes o uno de los factores de riesgo de la salud mental en los jóvenes es el bullying, un fenómeno omnipresente que trasciende las barreras geográficas, culturales y sociales, afectando a personas de todas las edades y estratos socioeconómicos. Este comportamiento agresivo, repetitivo e intencional ejercido por uno o varios individuos hacia otro, ha ganado una preocupante relevancia en el ámbito escolar y más allá, constituyendo un problema de salud pública y social que requiere atención inmediata y sostenida (Suárez et. al. 2016). En primer lugar, el bullying conlleva serias implicaciones para la salud mental y emocional de las víctimas, quienes experimentan niveles elevados de estrés, ansiedad, depresión y baja autoestima. Estas consecuencias pueden persistir a lo largo de la vida, afectando su bienestar y su capacidad para desenvolverse de manera saludable en diferentes contextos sociales. Además, el bullying interrumpe el ambiente educativo, inhibiendo el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes. Las víctimas frecuentemente presentan un rendimiento académico disminuido, ausentismo escolar y problemas de adaptación, lo que repercute en su futuro académico y profesional. Del mismo modo, los agresores también se ven afectados negativamente, mostrando mayor propensión a conductas delictivas y dificultades para establecer relaciones sociales significativas (Gallo et al. 2023).

La salud mental en la población universitaria es un aspecto fundamental, ya que influye directamente en su bienestar y calidad de vida. Auerbach et al. (2018) destacan que la salud mental

de los estudiantes universitarios es un factor clave para su éxito académico, social y personal. Según su estudio, problemas como la ansiedad y la depresión no solo afectan el rendimiento académico, sino que también impactan la capacidad de los estudiantes para desarrollar relaciones sociales saludables y mantener un equilibrio emocional. No obstante, en años recientes se ha evidenciado un deterioro considerable en este ámbito, debido a que durante esta etapa los jóvenes enfrentan de forma constante situaciones estresantes, además de experimentar transformaciones físicas, emocionales y sociales que pueden constituir factores de riesgo para el desarrollo de trastornos (Ruiz, 2021). En consecuencia, ante la falta de conocimiento en torno a la salud mental, muchos estudiantes no relacionan los síntomas que manifiestan con posibles problemas de esta índole, observándose que un porcentaje significativo de universitarios reporta manifestaciones específicas de psicopatología: Francia 73%, Australia 30%, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se evidencian síntomas de psicopatología de manera general (Moreta et al., 2021).

Esta investigación se plantea desde un enfoque cuantitativo transversal correlacional, ya que busca establecer relaciones de correlación entre las variables de estudio: bullying, ideación suicida y regulación emocional. También se permitirá profundizar en la comprensión de la dinámica de estas problemáticas, sus factores asociados y las relaciones, fundamental para el diseño de estrategias efectivas de intervención y prevención (Smith et al., 2020).

Los hallazgos de este estudio proporcionarán información valiosa para el desarrollo de programas y estrategias dirigidas a prevenir el bullying, la ideación suicida y las dificultades en la regulación emocional en el ámbito universitario, contribuyendo al bienestar mental y el desarrollo integral de los estudiantes (Zimbardo & Leoni, 2019). Los resultados de esta investigación podrán ser utilizados por instituciones educativas, entidades gubernamentales y organizaciones de salud pública para la toma de decisiones informadas sobre la implementación de programas de prevención, la asignación de recursos y la capacitación de profesionales en el área de la salud mental universitaria (World Health Organization, 2018).

Objetivos

Objetivo General

Establecer el nivel de relación del Bullying, la ideación suicida y la regulación emocional en estudiantes universitarios de la USTA.

Objetivos Específicos

1. Identificar los tipos de Bullying en estudiantes universitarios de la USTA
2. Describir la prevalencia ideación suicida en estudiantes universitarios de la USTA
3. Caracterizar los niveles de regulación emocional estudiantes universitarios de la USTA

Marcos de referencia

Marco epistemológico/paradigmático

Paradigma Post-positivista

El post-positivismo representa una adaptación del paradigma positivista, diferenciándose en que reconoce la existencia de la realidad, pero admite que esta no puede ser totalmente comprendida. Aunque se busca entender lo real a través de leyes exactas, se reconoce la limitación en esta comprensión debido a las imperfecciones en los mecanismos intelectuales y perceptivos del ser humano (Flores, 2004). En concordancia, Ramos (2015) considera que el Post - positivismo es un paradigma fundamentado en que la realidad puede ser entendida únicamente de forma incompleta, esto debido a que los mecanismos presentes en el ser humano son limitados a la hora de dominar todas las variables que se producen o manifiestan en un fenómeno. Así, Wood y Smith (2018) exponen que la realidad es imperfecta; de modo que el investigador y el fenómeno de interés entran en interacción, lo que genera una influencia mutua, por lo que los valores del investigador cobran influencia en el proceso, considerando además que en toda investigación existe un margen de error que obliga a respaldar los hallazgos con fundamento teórico sólido. Los paradigmas pueden ser caracterizados según la manera en que sus representantes responden a tres preguntas de corte ontológico, epistemológico y metodológico (Guba & Lincoln, 2002).

1. ¿Cuál es la naturaleza de lo conocible o de la realidad?
2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocible?
3. ¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento?

Ontología: Realismo crítico. La noción de realidad no se aborda de manera simplista como en el positivismo, sino desde una perspectiva reflexiva. En el post-positivismo, se reconoce que, si bien la realidad puede ser considerada como existente, se entiende desde una postura crítico-realista, lo que implica que su comprensión es limitada. Se acepta que la realidad está regida por leyes naturales, pero estas solo pueden ser comprendidas de manera parcial. Esto implica que, aunque existe un mundo real influenciado por causas naturales, los seres humanos no pueden percibirlo en su totalidad debido a las limitaciones de sus capacidades intelectuales y sensoriales (Flores, 2004).

Epistemología: Dualismo modificado y un objetivismo. El dualismo se descarta por su falta de viabilidad, aunque en el contexto de la objetividad sigue siendo un estándar. Se enfatiza la importancia de los factores externos que garantizan la objetividad, como las tradiciones críticas (¿se ajustan los nuevos conocimientos a lo ya establecido?) y la comunidad crítica (editores, revisores y colegas). Aunque los resultados repetidos son probablemente verdaderos, siempre están abiertos a ser refutados mediante pruebas. (Guba y Lincoln, 2002)

Metodología. Se aborda mediante la falsación de hipótesis y una experimentación adaptada, que incluye métodos cuasiexperimentales y la posibilidad de incorporar enfoques cualitativos como el análisis de contenido dependiendo de la generación emergente de los datos, el cual puede tener aspectos cuantitativos. También se menciona la teoría fundamentada de subtipo sistemática, que, a diferencia de la teoría fundamentada de subtipo emergente, permite generar hipótesis sobre la realidad mediante la codificación axial, selectiva y la explicación de fenómenos. Esta aproximación metodológica se considera una modificación al positivismo en términos de experimentación y manipulación (Ramos, 2015).

Teniendo en cuenta los principios de este paradigma, se permite relacionar directamente con la presente investigación “Relación del bullying, la ideación suicida y la regulación emocional en estudiantes universitarios”, siguiendo; un modelo basado en el uso de material bibliográfico, la formulación de hipótesis, operacionalización de variables y experimentación con un grupo, la explicación de los resultados y por su parte, permitir la replicabilidad, los cuales son propios del paradigma post - positivista.

Marco disciplinar

Bullying

El bullying es una forma de violencia entre pares que ocurre de manera repetitiva e intencional. Puede presentarse a través de agresiones físicas, verbales o psicológicas, generando un impacto negativo en la salud mental de quienes lo sufren. Aunque suele asociarse con la infancia y la adolescencia, los estudios han demostrado que también se manifiesta en el ámbito universitario, afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes. La exposición constante a este tipo de violencia puede aumentar el riesgo de desarrollar problemas psicológicos, lo que

resalta la necesidad de implementar estrategias de prevención y apoyo en todos los niveles educativos (Chester et al., 2015).

El bullying o acoso escolar se refiere a la conducta de intimidación o agresión llevada a cabo por algunos estudiantes hacia otros, que puede manifestarse en forma de insultos, agresiones físicas, chantajes, amenazas, entre otros comportamientos (Modecki et al. 2018). A menudo se asocia erróneamente con problemas de disciplina en los estudiantes, pero es necesario indagar más para comprender su verdadero origen. Es crucial prestar atención tanto a las víctimas como a los agresores, ya que ambos sufren las consecuencias de esta dinámica. Además, las víctimas pueden experimentar problemas de salud mental a largo plazo, como depresión, ansiedad o trastorno de estrés postraumático, e incluso llegar al extremo del suicidio. (Sánchez, 2016).

La complejidad del fenómeno del bullying y sus influencias contextuales son aspectos destacados. Según el marco ecológico de Bronfenbrenner, se reconoce que el bullying puede adoptar diversas formas, influenciado por factores como las prácticas culturales, la percepción pública, las normas escolares, las creencias de los educadores y los estilos parentales (Maunder et. al 2018; Smith et.al 2002). Por ende, se requieren enfoques integrales que aborden todas las variables relacionadas para abordar adecuadamente este problema (Swearer et.al 2010).

El fenómeno del bullying no solo afecta a los individuos directamente implicados, sino que también tiene repercusiones en el entorno escolar y social en general. Según Modecki et al. (2014), el bullying puede crear un clima escolar negativo, lo que impacta el rendimiento académico y el bienestar emocional de toda la comunidad educativa. Este clima negativo puede manifestarse en la disminución del rendimiento académico, el aumento del ausentismo escolar y el deterioro de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. El bullying, como fenómeno social con múltiples manifestaciones, ha sido objeto de extensa investigación a nivel mundial. Estas conductas agresivas tienen consecuencias profundas en la salud mental, el bienestar emocional y el desempeño académico de los estudiantes, además de influir negativamente en el clima escolar y la reputación de las instituciones educativas" (Hymel & Swearer, 2015, p. 293). Además, puede contribuir a la perpetuación de la violencia en la sociedad al normalizar comportamientos agresivos y deshumanizantes (Cornell & Limber, 2015). Es fundamental abordar este problema desde una perspectiva holística que no solo se centre en las interacciones individuales, sino que también considere los contextos sociales, culturales y estructurales en los que se desarrolla el bullying.

El análisis de las dinámicas de poder y las relaciones de dominio-subordinación es esencial para comprender la naturaleza del bullying. Según la teoría del poder social, el bullying surge cuando un individuo o grupo percibe que tiene poder sobre otros y decide utilizarlo para intimidar, humillar o controlar a sus víctimas (Fiske, 1993). Esta dinámica puede estar influenciada por diversos factores, como la posición social, el género, la raza/etnia y la orientación sexual (Espelage et al., 2016). Por lo tanto, es crucial abordar el bullying desde una perspectiva interseccional que reconozca las intersecciones de identidad y las desigualdades estructurales que pueden perpetuar este fenómeno (Rivers, 2011). La prevención y la intervención efectivas del bullying requieren un enfoque multidisciplinario que involucre a diversos actores, incluyendo a educadores, padres, estudiantes, profesionales de la salud mental y la comunidad en general (Bradshaw, 2015).

Ideación Suicida

Es relevante destacar que la ideación suicida constituye el conjunto de pensamientos y deseos relacionados con la autoeliminación, los cuales no necesariamente culminan en un intento suicida. Estos pensamientos pueden manifestarse de diversas maneras, abarcando desde un simple deseo de muerte hasta la planificación meticulosa de la acción suicida. Específicamente, la ideación suicida puede tomar formas que incluyen el deseo de morir, la contemplación visual de la propia muerte, la consideración de autodestrucción sin una planificación concreta, la formulación de un plan de acción vago o poco definido, y la elaboración de un plan detallado y específico para llevar a cabo el suicidio, siendo esta última la manifestación más preocupante y grave desde el punto de vista clínico y psicológico (Blandón et al., 2015).

Desde la perspectiva de la teoría cognitiva de la depresión, Beck (2005) planteó que existe una estrecha relación con la desesperanza, la cual se manifiesta a través de una serie de distorsiones cognitivas sobre la percepción de uno mismo, el entorno y el futuro. Estas distorsiones pueden llevar a una exageración de los problemas y a considerar la muerte como una solución lógica para ellos. Este proceso puede estar influenciado por diversos factores, que varían en su gravedad y frecuencia. Estudios más recientes, como el de Disner et al. (2011), respaldan esta teoría, destacando que las distorsiones cognitivas son un factor clave en el desarrollo de la ideación suicida, especialmente en contextos de alto estrés, como el ámbito universitario.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social, originalmente propuesta por Bandura (2002), aborda el concepto de la indefensión, sugiriendo que esta se aprende progresivamente y se refuerza socialmente durante las etapas tempranas del desarrollo. Según Schunk y DiBenedetto (2019), esta teoría se ha ampliado para explicar cómo la falta de autoeficacia y la ausencia de metas claras pueden exacerbar problemas como la depresión, especialmente en contextos donde los individuos enfrentan altos niveles de estrés y presión social. Además, se señala que la actitud hacia el suicidio puede ser vista como un recurso manipulativo para obtener respuestas sociales en ciertos contextos. La ausencia de refuerzos y metas vitales puede ser tan significativa que conduce a una serie de emociones desreguladas, pensamientos rumiativos y actitudes negativas.

Regulación emocional

Según Perera (2017), la regulación emocional se define como la capacidad de una persona para gestionar sus emociones de manera efectiva, manteniendo un equilibrio entre el pensamiento, la emoción y la acción. Perera identifica cuatro competencias fundamentales para lograr una regulación emocional adecuada. La primera implica la expresión emocional apropiada, que consiste en reconocer la discrepancia entre las emociones internas y su manifestación externa, así como comprender el impacto de estas expresiones en los demás durante la interacción social. La segunda competencia se refiere a la regulación de emociones y sentimientos, que implica la capacidad de gestionar la impulsividad, tolerar la frustración y perseverar en la consecución de metas a pesar de las dificultades. La tercera competencia abarca las habilidades de afrontamiento, que se relacionan con el uso de estrategias para manejar y regular las emociones. Finalmente, la cuarta competencia consiste en generar emociones positivas de manera intencionada para mejorar la calidad de vida.

Gross y McRae (2020) presentan un marco conceptual para la gestión de las emociones que se estructura en torno a cinco técnicas predominantes. Estas técnicas incluyen la adaptación del entorno para influir en el estado emocional y la modificación cognitiva, que comprende procesos como la reevaluación de los pensamientos y la aceptación de las emociones. Según este modelo, la regulación emocional puede ser tanto automática, a través de procesos inconscientes y rápidos, como intencional, mediante una reflexión consciente sobre las respuestas emocionales (Gross & McRae, 2020).

Asimismo, los autores distinguen dos formas de regulación emocional: el antecedente, que implica prepararse previamente para enfrentar situaciones emocionales difíciles, y la consecuente, que consiste en gestionar las emociones una vez que han surgido. Además de estas estrategias principales, Gross y McRae (2020) identifican otras técnicas, como la selección de situaciones, el cambio de enfoque hacia aspectos no emocionales y el control fisiológico de las respuestas emocionales, mediante métodos como la supresión de la expresión facial y la regulación de la respiración.

Marco interdisciplinar

Bullying

El acoso escolar es un problema relevante en entornos educativos y se define como un comportamiento agresivo manifestado a través de medios físicos, verbales o psicológicos, donde un individuo o grupo daña repetidamente a una o varias personas consideradas con menos poder (Lacasa et al., 2017). Esta definición ha sido aceptada por la sociología educativa, enfatizando en la importancia de reconocer la naturaleza repetitiva del acoso y el desequilibrio de poder existente entre el acosador y la víctima. Se destaca que el acoso escolar debe entenderse como una dinámica que implica múltiples roles, incluidos los espectadores, los cuales pueden influir en la prevalencia de los comportamientos de acoso dentro del entorno escolar (Gómez et al., 2007).

Desde una perspectiva sociológica, el acoso escolar no es una simple interacción entre un acosador y una víctima, sino un fenómeno complejo que involucra a toda la comunidad educativa en las dinámicas de poder en las cuales los acosadores a menudo ganan estatus social a través de sus acciones, reforzando su comportamiento (Rio et al., 2015). Esta perspectiva sugiere que el acoso escolar puede verse como un reflejo de las normas y valores sociales que fomentan la dominación y la agresión. Así, las escuelas, como microcosmos de la sociedad, replican estas dinámicas, influenciando la manera en la que los individuos interactúan dentro de ellas (Tejada et al., 2021).

Antropológicamente, el acoso escolar puede ser examinado como un artefacto cultural, que indica las formas en las que una sociedad estructura sus interacciones sociales y resuelve conflictos. Estudios muestran que el acoso escolar a menudo se correlaciona con actitudes sociales hacia el género, la autoridad y la agresión (Carrera-Fernández et al., 2017). Este enfoque ve el

acoso escolar a través de la perspectiva de las normas y prácticas culturales, explorando cómo estos elementos moldean los comportamientos e interacciones entre jóvenes. El enfoque etnográfico sobre el acoso escolar revela que estas prácticas no solo se tratan de una agresión individual, sino también de mantener jerarquías y normas sociales (Laviín., 2022).

Abordar el acoso escolar de manera efectiva requiere un enfoque multidimensional que considere sus dimensiones educativas, sociológicas y antropológicas. Las intervenciones no solo deben centrarse en consecuencias disciplinarios o castigos, sino también en reformar las dinámicas culturales y sociales dentro de los entornos educativos. Esto implica promover valores de empatía y respeto, diseñar políticas escolares inclusivas y asegurar que todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos maestros y padres, estén preparados para reconocer y abordar los comportamientos de acoso (Ministerio de educación nacional, 2022). Comprender el acoso escolar desde estas perspectivas diversas ayuda a crear estrategias más efectivas y sostenibles para combatir este problema de manera previa.

Ideación suicida

La ideación suicida, o la contemplación de poner fin a la propia vida, es un fenómeno complejo que se aborda desde diversas disciplinas académicas, cada una ofreciendo perspectivas únicas sobre sus causas e implicaciones. En entornos educativos, la ideación suicida a menudo se analiza a través la psicología del desarrollo y los estresores específicos de las experiencias adolescentes. Las escuelas y los teóricos educativos destacan el papel de la presión académica, las dinámicas sociales y la transición a la adultez como factores críticos que contribuyen a los desafíos de salud mental, incluidos los pensamientos suicidas. Esta comprensión subraya la importancia de que en los entornos educativos existan programas de apoyo destinados a fomentar la resiliencia y el bienestar emocional entre los estudiantes (Quezadas et al., 2023).

La sociología contribuye a la comprensión de la ideación suicida al examinarla como un fenómeno social influenciado por estructuras sociales más amplias y normas culturales, de manera que, va más allá de una acción personal. La perspectiva sociológica destaca que factores como el aislamiento social, la desintegración comunitaria y las disparidades socioeconómicas pueden exacerbar sentimientos de desesperanza y desesperación, es decir, en la mayoría de los casos las condiciones sociales son las determinantes de la acción o deseo de morir. Así, los sociólogos

argumentan que la ideación suicida no es solo una crisis individual, sino también un reflejo de problemas sociales más profundos que requieren soluciones colectivas, como sistemas de apoyo social mejorados y recursos de salud mental basados en la comunidad (Vílchez, 2017).

La antropología aborda la ideación suicida desde las dimensiones culturales y existenciales del comportamiento humano. Los antropólogos estudian cómo diferentes culturas comprenden y enfrentan la muerte y el suicidio, revelando actitudes que van desde el tabú y el estigma hasta las nociones más romantizadas del sacrificio propio. Este campo enfatiza la importancia de la sensibilidad cultural en el abordaje de la ideación suicida, sugiriendo que las intervenciones deben adaptarse al contexto cultural de las personas a las que se busca ayudar. La investigación antropológica promueve una exploración más profunda de los significados y valores asociados a la vida y la muerte en diferentes culturas, de lo que pueden resultar prácticas de salud mental más efectivas y respetuosas (Duche, 2022).

Combinar estas perspectivas disciplinarias proporciona una comprensión más completa de la ideación suicida. La educación puede ofrecer estrategias preventivas, la sociología puede abordar problemas sistémicos que contribuyen a las crisis de salud mental, y la antropología puede garantizar intervenciones culturalmente apropiadas. Este enfoque interdisciplinario no solo enriquece nuestra comprensión teórica de la ideación suicida, sino que también mejora las acciones para prevenir este grave problema, buscando un tratamiento global que respete las diversas experiencias de vida y antecedentes culturales (González, 2023).

Regulación emocional

La regulación emocional, como concepto, ha sido ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, incluyendo la educación, la sociología y la antropología, cada una aportando a la comprensión de las estrategias clave de regulación y distintos niveles de análisis (Paz, 2019). Desde el ámbito educativo, se enfatiza la importancia de la regulación emocional como una habilidad esencial que debe ser desarrollada en los estudiantes, de esta manera, Ruales et. Al. (2022) resaltan que en el entorno escolar es indispensable profundizar en la autorregulación cognitivo-emocional de los estudiantes dado que esta es una herramienta que mejora el desempeño académico y se vincula con mejores niveles de bienestar emocional, mayor tolerancia a la frustración y un impacto positivo en la convivencia.

Por otro lado, la sociología examina la regulación emocional a través del estudio de las normas que guían el comportamiento de los individuos y de la forma o valor que se le da culturalmente a la expresión emocional. En este contexto, se considera que las emociones y su regulación son fenómenos no solo personales sino también sociales, que están profundamente influenciados por las reglas culturales y las estructuras en las que los individuos están inmersos. Los sociólogos estudian cómo diferentes culturas y sociedades prescriben maneras específicas de sentir y expresar emociones, lo que a su vez modela las prácticas de regulación emocional de los individuos (Fuentes-Vilugrón et al., 2022).

En cuanto a la antropología, esta disciplina busca entender la regulación emocional no solo como una capacidad individual, sino también como un componente integral de la vida social y cultural que ayuda a mantener la armonía y el orden social dentro de las comunidades, por tanto, el ser humano está profundamente conectado con el entorno y a través de una red constante de emociones; las cuales lo afectan y movilizan generando cambios que influyen en su relación con ese entorno. Aunque, desde la antropología la efectividad se percibe como un refugio privado individual, en realidad, siempre es resultado de un contexto humano marcado por significados y valores, de manera que, la expresión y formación de la sensibilidad se desarrolla a través de la interacción con los demás dentro de un contexto específico (Le Breton, 2012).

Marco Normativo legal

Este estudio se compromete a cumplir con los más altos estándares éticos en su desarrollo, asegurando su impacto tanto en el ámbito social como en el científico. Asimismo, se garantizará el respeto a la dignidad y los derechos de los participantes, la confidencialidad de la información y la protección de la propiedad intelectual de la investigación. Según lo establecido en el Código Deontológico y Bioético (Colegio colombiano de psicólogos, 2019), toda investigación, desde su planificación hasta su ejecución, debe regirse por el principio de respeto y dignidad, con el propósito de salvaguardar el bienestar y los derechos de cada persona involucrada. El profesional debe evitar la omisión de información relevante, a menos que se cumplan tres condiciones específicas: (a) que la investigación aborde un problema significativo; (b) que la recopilación de datos dependa de la omisión de cierta información; y (c) que, al finalizar el estudio, los participantes reciban detalles completos sobre las variables y objetivos de este.

Por otro lado, se reconoce el derecho de todo profesional a la propiedad intelectual de su trabajo, por lo que la difusión y publicación de los resultados solo se realizará con la autorización de los autores. Además, en la ejecución de este estudio se tendrán en cuenta otros aspectos regulados en la Ley 1090 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006).

De acuerdo con esta normativa, específicamente en el capítulo I, artículo 13, la práctica profesional debe fundamentarse en principios como la beneficencia, la no-maleficencia, la autonomía, la justicia, la veracidad, la solidaridad, la lealtad y la fidelidad. Por ello, el artículo 14 establece que el profesional está obligado a mantener la confidencialidad de la información y proteger la privacidad de los participantes, divulgando datos únicamente con el consentimiento expreso del usuario. En línea con esto, la Constitución Política, en su artículo 74, considera el secreto profesional un derecho inviolable, garantizando la protección de la vida privada de las personas (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Respecto al almacenamiento de la información personal y de los resultados estadísticos, el artículo 30 de la Ley 1090 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006) estipula que estos deben resguardarse con seguridad y bajo estrictas medidas de confidencialidad. En esta investigación, los datos y registros serán almacenados en carpetas encriptadas, con acceso restringido exclusivamente a los autores y al asesor de tesis.

Finalmente, el capítulo II, artículo 34, de la misma Ley establece que el consentimiento informado es fundamental para asegurar la participación voluntaria de los sujetos en cualquier proceso de investigación. No obstante, es importante aclarar que, debido al nivel de formación de las practicantes, no se brindará un servicio terapéutico, sino un acompañamiento psicosocial a quienes formen parte del estudio (Congreso de la República de Colombia, 2006). En Colombia, la Ley 1620 de 2013, conocida como Ley antibullying o anti-acoso escolar, establece una serie de derechos, deberes y obligaciones para proteger a los menores y promover políticas de prevención del acoso en las instituciones educativas. Esta ley trabaja de la mano al Decreto Reglamentario 1965 de 2013 y el Código de Infancia y Adolescencia, estas leyes contienen normativas aplicables a casos de acoso escolar.

Según el Acuerdo N° 50 del 23 de noviembre de (2022) por el cual se aprueba la modificación del Reglamento General Estudiantil de pregrado la universidad santo tomas de Villavicencio a nivel multicampus es consciente de la importancia de garantizar un ambiente académico seguro y respetuoso para todos sus estudiantes, ha establecido normas específicas para

prevenir y abordar el bullying dentro de su comunidad educativa. Estas normas se plasman en el Reglamento Estudiantil Pregrado, que establece los derechos, obligaciones y responsabilidades de los estudiantes. El Artículo 11 del reglamento prohíbe de manera explícita cualquier forma de bullying, acoso o violencia entre estudiantes, tanto dentro como fuera del campus universitario, El Artículo 12 establece procedimientos claros para la denuncia e investigación de incidentes de bullying, acoso o violencia. Estos procedimientos garantizan la confidencialidad y el respeto a los derechos de todas las partes involucradas. El Artículo 13 define las medidas disciplinarias que se aplicarán a los estudiantes que sean encontrados responsables de bullying, acoso o violencia. Estas medidas pueden incluir sanciones como amonestaciones escritas, suspensiones temporales o incluso expulsiones definitivas de la universidad.

El Plan Nacional de Salud Mental 2014-2021 acoge los objetivos, prioridades, metas, y estrategias propuestas en el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 (PDSP) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013), así como recomendaciones de la OMS-OPS contextualizadas para la República de Colombia (Hosman, Jané Llopis, & Saxena, 2004; World Health Organization, 2013).

Marco institucional

La información presentada a continuación se basa en la descripción institucional disponible en la página oficial de la Universidad Santo Tomás (Universidad Santo Tomás, s.f.).

La Universidad Santo Tomás, reconocida como el Primer Claustro Universitario de Colombia, fue fundada en el ámbito de la educación en 1580 gracias a la Orden de Predicadores. Aunque la universidad fue clausurada en 1863 por un acto administrativo de la Presidencia de Colombia, fue restaurada en 1965 por la Provincia de San Luis Bertrán de la Orden de Predicadores, bajo la resolución No. 3645 del 6 de agosto de 1965. Actualmente, su sede principal se encuentra en Bogotá, pero con el propósito de expandir su misión de formación profesional ética y creativa, ha abierto seccionales en Bucaramanga (1973), Tunja (1996), Medellín (1997) y Villavicencio (2007).

En su sede en Villavicencio, la Universidad Santo Tomás dispone de 11 programas de pregrado en modalidad presencial, entre los cuales se encuentran Administración de Empresas Agropecuarias, Arquitectura, Contaduría Pública, Derecho, Ingeniería Ambiental, Ingeniería

Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Negocios Internacionales y Psicología. En el ámbito de posgrados, la institución ofrece especializaciones en Derecho Administrativo, Derecho Tributario, Gerencia Empresarial y Finanzas, así como maestrías en Calidad y Gestión Integral, Derechos Humanos y Administración MBA. Además, en la modalidad a distancia, cuenta con especializaciones en Pedagogía para la Educación Superior, Desarrollo Empresarial y una Maestría en Educación (Universidad Santo Tomás, Seccional Villavicencio, s.f.).

La misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista-cristiano de Santo Tomás de Aquino, se centra en la formación integral de personas en la Educación Superior a través de la enseñanza, la investigación y la proyección social. Su objetivo es preparar profesionales éticos, creativos y críticos que respondan a las demandas de la vida humana y contribuyan a la solución de los problemas y necesidades de la sociedad y el país. Para 2027, la Universidad Santo Tomás de Colombia se proyecta como una institución de alta calidad educativa multicampus, destacándose por la articulación eficaz de sus funciones sustantivas y su compromiso con la promoción humana y la transformación social responsable, en un ambiente de justicia, paz y sustentabilidad en pro del bien común (Universidad Santo Tomás, Seccional Villavicencio, s.f.).

Antecedentes investigativos

Investigaciones Internacionales

Atencio (2023) llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue examinar la relación entre el bullying y la ideación suicida en jóvenes de educación superior con edades entre 16 y 21 años, pertenecientes a una universidad privada en Lima durante el año 2023. Con una muestra conformada por 93 participantes, se implementó una metodología hipotético-deductiva dentro de un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo correlacional. Para la recolección de datos, se utilizaron los instrumentos de Acoso Escolar de Cisneros y de Ideación Suicida de Beck. Los análisis descriptivos indicaron que la mayoría de los encuestados no había sido víctima de bullying, aunque algunos reportaron haber experimentado en ocasiones pensamientos suicidas. Finalmente, los resultados obtenidos en las pruebas de hipótesis evidenciaron que el bullying, en su conjunto y en cada una de sus dimensiones, mantiene una relación positiva y significativa con la ideación suicida.

El objetivo de la investigación realizada por Gómez et al., 2021 fue realizar un estudio exploratorio sobre el acoso en la educación superior en España, centrándose en la "espiral de violencia relacional". La metodología utilizada incluyó un muestreo aleatorio de conveniencia de 264 estudiantes universitarios de 10 universidades españolas. Los resultados destacaron la persistencia de la victimización relacional en el entorno universitario. El estudio proporcionó una base para abordar el fenómeno de la violencia desde una perspectiva multidisciplinaria. El aporte principal fue la identificación de la necesidad de investigar más a fondo el acoso entre estudiantes universitarios y la "espiral de violencia relacional".

Vega y Cisneros (2022) abordan la validación del California Bullying Victimization Scale en universitarios mexicanos, contribuyendo al estudio del acoso escolar en México. Se utilizó una muestra de universitarios mexicanos y se aplicaron análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados mostraron consistencia y validez del instrumento en este grupo. El aporte principal fue la validación de la escala en una nueva población, contribuyendo al estudio del acoso escolar en México.

El objetivo de la investigación de Alan, et al. (2016) fue examinar el impacto del bullying en la motivación y ajuste de estudiantes universitarios. Se utilizó un enfoque cuantitativo y se midieron cuatro tipos de bullying: verbal, cibernético, físico y cultural. Los resultados revelaron

una relación negativa entre el bullying en la escuela secundaria y la motivación extrínseca e intrínseca para asistir a la universidad. Además, los estudiantes afectados mostraron dificultades en el ajuste académico, social, emocional y de apego institucional. Este estudio contribuyó a comprender cómo las experiencias de bullying previas pueden influir en la motivación y adaptación de los estudiantes universitarios.

El artículo de Escribano et al. (2023) investiga la relación entre el bullying y el cyberbullying en estudiantes universitarios, analizando los roles de implicación en ambos fenómenos. La metodología utilizada fue cuantitativa, con una muestra de 776 estudiantes universitarios que completaron cuestionarios específicos. Los resultados revelaron una conexión entre los roles de víctima y agresor en ambas formas de acoso. El estudio aporta evidencia sobre la existencia de estos fenómenos en la educación superior y la necesidad de profundizar en su comprensión.

Moya y Moreta (2023) presentan un estudio sobre ciberacoso y regulación emocional en adolescentes ecuatorianos, con el objetivo de analizar la relación entre la victimización cibernética y las dificultades de regulación emocional. La metodología utilizada fue descriptiva, correlacional y explicativa, con técnicas SEM en una muestra de 904 adolescentes. Los resultados destacan una prevalencia baja de ciberacoso y dificultades de regulación emocional, con una relación positiva entre ambas variables. El estudio aporta evidencia sobre la influencia del ciberacoso en las dificultades de regulación emocional de los adolescentes, utilizando un enfoque metodológico avanzado como el modelamiento a través de ecuaciones estructurales.

El estudio de Vela (2017) en Quito - Ecuador propone como objetivo aplicar un programa de mindfulness de 7 semanas a jóvenes universitarios que sufren ideación suicida debido a ser víctimas frecuentes e intensas de acoso escolar. Siendo una investigación cuantitativa con un diseño experimental pre-post con dos grupos, con una muestra de 130 participantes seleccionados a través de un cuestionario retrospectivo de acoso escolar, utilizarían las medidas Adult Suicidal Ideation Questionnaire y Mindful Attention Awareness Scale. Aunque la intervención aún no se ha realizado, se espera que aumente de la capacidad en mindfulness esté relacionado con una disminución en la ideación suicida, ya que ayuda a centrarse en el momento presente. Se sugiere el uso de mindfulness como intervención para reducir la ideación suicida en adultos vulnerables que han experimentado acoso escolar.

Royo et. Al. (2020) investigó con el objetivo de hacer un análisis de la prevalencia y características del acoso escolar entre estudiantes universitarios en España. Con una muestra de 776 estudiantes de cuatro programas académicos relacionados con educación y psicología, utilizó un enfoque cuantitativo, analizando diferencias en los roles de implicación, percepción del ambiente social y tipos de agresión y victimización y empleó un cuestionario en línea para evaluar la participación en el acoso y la percepción del ambiente social del aula. Los resultados muestran una presencia significativa de acoso escolar, siendo más común en cursos superiores y con más agresores entre estudiantes de cuarto semestre. Las formas más frecuentes de victimización y agresión incluyen insultos, exclusión, ser ignorados o difusión de rumores. Las víctimas reportan un menor bienestar en el aula en comparación con los agresores y los no involucrados, destacando la necesidad de ampliar la investigación.

El estudio realizado por Velásquez et al. (2020) investiga la asociación entre la desregulación emocional, la rumiación y la ideación suicida a través de una metodología de corte cuantitativo. Se adoptó un enfoque descriptivo-correlacional y un diseño de tipo no experimental y transversal. Para evaluar las variables, se emplearon las escalas de Respuestas Rumiativas, Dificultades en la Regulación Emocional, y de Ideación Suicida Positiva y Negativa, aplicadas a una muestra de 1330 estudiantes de una universidad pública de Lima, inscritos en el año 2018. Los resultados mostraron relaciones estadísticamente significativas entre la desregulación emocional, la rumiación y la ideación suicida, destacándose especialmente la asociación entre la desregulación emocional y la rumiación. Asimismo, se observó que los estudiantes con mayores niveles de desregulación emocional tendían a manifestar también un incremento en la rumiación y en la ideación suicida.

Sánchez y colaboradores (2022) llevaron a cabo una investigación para examinar la capacidad predictiva de la desregulación emocional en la ideación suicida, involucrando a 109 adolescentes de educación media superior. Para este propósito, se administraron la Detección de Ideación Suicida en Jóvenes junto con un cuestionario de información personal, la Escala de Ideación Suicida de Roberts y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. Los resultados del estudio indican que la regulación emocional actúa como un factor protector contra la ideación suicida, revelando que la desregulación emocional tiene un impacto significativo en la predicción de la ideación suicida. La regulación emocional podría tener un efecto positivo en el

pensamiento y comportamiento suicida de los adolescentes si emplean sus recursos psicológicos para manejar el malestar emocional asociado con estos pensamientos.

El propósito del estudio llevado a cabo por Navarrete (2023) fue establecer la relación entre la resiliencia y la ideación suicida. Utilizando un diseño no experimental, enfoque cuantitativo, alcance correlacional y corte transversal, se seleccionó una muestra de 100 estudiantes universitarios de Ambato, Ecuador. Se aplicaron la versión peruana de la escala de resiliencia de Wagnild y Young, así como la versión mexicana de la escala de ideación suicida de Beck. Los resultados revelaron una correlación negativa, indicando que una mayor puntuación en resiliencia se relaciona con una menor ideación suicida. Por lo tanto, la resiliencia contribuye a una mejor gestión emocional y a la reducción de los pensamientos suicidas.

Romero y Plata (2015) llevaron a cabo una investigación cualitativa para explorar la presencia del acoso escolar en la universidad y sus características. El estudio incluyó la realización de cuatro grupos focales con la participación de 28 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, siendo en su mayoría mujeres. Los resultados, analizados mediante un enfoque de análisis de contenido por categorías, revelan que el acoso escolar en el contexto universitario puede adoptar una forma sutil y encubierta, diferente a la observada en otros niveles educativos, donde la víctima puede ser ocultada y menospreciada de manera disimulada para debilitarla.

En su estudio, Alvarado (2020) se centró en explorar la asociación entre la capacidad para regular las emociones y la aparición de ideas suicidas en adolescentes que asisten a instituciones educativas estatales en Trujillo, adoptando un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional no experimental. La muestra estuvo compuesta por 202 estudiantes, obtenida a partir de un muestreo probabilístico estratificado. Para evaluar las variables de interés, se aplicarán dos escalas: la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y la Escala de Ideación Suicida (SSI). Los resultados mostraron una relación de magnitud media ($r_s = 0.44$) entre la ideación suicida y la regulación emocional, y se evidencia que las deficiencias en el manejo emocional se vinculan con la aparición de pensamientos relacionados con la muerte, sugiriendo que una regulación emocional insuficiente puede incrementar el riesgo de desarrollar ideación y conductas suicidas.

Investigaciones Nacionales

Hoyos et. Al. (2012) llevaron a cabo un estudio en Barranquilla, Colombia, que continuó una investigación previa sobre la presencia del bullying en una universidad privada. El objetivo de esta segunda investigación descriptiva-comparativa fue caracterizar el fenómeno del bullying en una muestra de 218 estudiantes de cuatro instituciones privadas. Utilizaron el Cuestionario para Estudiantes adaptado al contexto universitario y encontraron que el 87% de los estudiantes eran testigos, el 12% eran agresores y el 10.6% eran víctimas de bullying. La mayoría de las agresiones ocurrieron entre compañeros del mismo semestre en el aula. Además, descubrieron que los hombres eran más propensos a ser víctimas y agresores, mientras que las mujeres eran más propensas a ser testigos. También notaron que los roles de víctima y agresor surgían a partir de los 18 años.

El estudio de Martínez y Noguera (2020) examina la problemática de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios víctimas y agresores de bullying en una universidad privada de Palmira, Valle. La metodología empleada fue cuantitativa-deductiva, con un enfoque no experimental y transversal correlacional. La muestra consistió en 46 estudiantes de entre 18 y 25 años con características de bullying. Los resultados relevantes mostraron una relación entre la inteligencia emocional y el bullying universitario, destacando diferencias en género y edad. El estudio contribuyó a comprender las manifestaciones emocionales en situaciones de bullying y su impacto en la convivencia universitaria.

Ceballos y Suarez (2012) analizan la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la ideación suicida (IS) en estudiantes de psicología de una universidad en Santa Marta. Utilizaron un diseño descriptivo-correlacional y se identificaron tres componentes de IE: Atención, Claridad y Reparación Emocional. La muestra fue de 157 estudiantes y se encontró que el 5.1% presentaba ideación suicida. El estudio aporta evidencia de la importancia de la educación emocional en la prevención del suicidio, destacando la correlación positiva entre Atención y Claridad con la IS.

Suárez et al. (2016) se enfocan en investigar las habilidades de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. La metodología utilizada fue descriptiva-correlacional con una muestra de 186 estudiantes de administración de empresas. Los resultados destacaron que la atención emocional era relevante, pero la claridad y la reparación emocionales necesitaban mejoras. El estudio aportó evidencia sobre la importancia de

promover programas de entrenamiento en habilidades emocionales para prevenir la ideación suicida en jóvenes universitarios.

La investigación realizada a cabo por Gallo et al. (2023) tuvo como propósito examinar la relación entre la vivencia de situaciones violentas y la ideación suicida en estudiantes universitarios en Santa Marta, Colombia. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño analítico y transversal, y una muestra de 1,647 participantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico. Los hallazgos revelaron que tanto la violencia directa como la indirecta, experimentada en distintos contextos, incrementaron el riesgo de presentar ideación suicida. Este estudio aportó valiosos conocimientos sobre la conexión entre la vivencia de la violencia y la salud mental en la población universitaria, subrayando la relevancia de incorporar este tema en programas de prevención y asistencia psicológica.

El artículo de Vergel (2016) tiene como finalidad explorar los factores que influyen en el acoso escolar en estudiantes universitarios, utilizando un enfoque cuantitativo con diseño transversal. Se aplicaron métodos de análisis como el análisis factorial y técnicas de redes neuronales, trabajando con una muestra de 571 estudiantes de diferentes universidades ubicadas en el departamento de Norte de Santander. A través de una encuesta autoadministrada que midió indicadores de intimidación y maltrato entre compañeros, se encontró que el acoso escolar afecta al 11,11% de los estudiantes, siendo más prevalente entre las mujeres, los estudiantes más jóvenes y aquellos que se identifican como homosexuales. Los factores de riesgo para ser víctima de acoso incluyen características físicas y psicológicas, así como la forma y el tipo de acoso recibido. Las razones más frecuentes de victimización están asociadas con la orientación sexual, la apariencia física, la raza, la religión y la región de origen

Gómez-Tabares, et al. (2023) examinó cómo la inteligencia emocional afecta el riesgo de ideación y comportamiento suicida en una muestra de 289 adolescentes de 11 a 18 años, los cuales completaron escalas relacionadas con la orientación suicida y el rasgo de metaconocimiento emocional. Se encontró una relación inversa entre la ideación y conducta suicida y la inteligencia, claridad y regulación emocional; estos resultados respaldan la importancia de la inteligencia emocional en la reducción del riesgo de suicidio en adolescentes, subrayando la necesidad de implementar estrategias que se enfoquen en la gestión emocional para la prevención del suicidio y programas que fomenten competencias emocionales entre los adolescentes.

El estudio realizado a cabo por Gómez (2020) tuvo como objetivo explorar la relación entre el riesgo suicida, la inteligencia emocional y la autoestima en una muestra de 1414 estudiantes universitarios provenientes de dos ciudades de Colombia. Para ello, se aplicó un enfoque cuantitativo no experimental y un diseño transversal. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos incluyen las Escalas de Trait Meta-Mood, Riesgo Suicida de Plutchik, y la de Autoestima de Rosenberg, junto con una ficha sociodemográfica. Los resultados indicaron relaciones significativas entre la atención emocional, el riesgo suicida, y el autodesprecio, así como asociaciones negativas entre la inteligencia emocional, la claridad emocional, la regulación emocional, la autoestima y la autoconfianza. Se concluye que factores como la claridad emocional, la regulación emocional, la autoestima y la autoconfianza desempeñan un rol protector frente al riesgo suicida, mientras que la atención emocional y el autodesprecio aumentan dicho riesgo.

El estudio de De la cruz y Zúñiga (2017) examinó la relación entre la ideación suicida y la regulación emocional en adolescentes de 15 a 17 años del Instituto Monsalve New Love de Soledad, Atlántico. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo transversal y un enfoque correlacional. La muestra incluyó 109 estudiantes de los grados 10 y 11, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se emplearon el Inventario de Ideación Suicida Positivo y Negativo (PANSI) y la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS). Los resultados mostraron una correlación positiva débil entre la ideación suicida y la regulación emocional, con el 70% de los adolescentes mostrando ideas suicidas y enfrentando dificultades en la regulación emocional, especialmente en dimensiones como la claridad, las metas, la impulsividad y las estrategias de regulación. Se concluye que la regulación no es un factor determinante para la presencia o ausencia de ideas suicidas.

Metodología

Diseño

La metodología empleada en esta investigación se fundamenta en un enfoque cuantitativo, el cual se distingue por su capacidad para medir y analizar datos numéricos de forma precisa. Este enfoque posibilita el estudio objetivo de la realidad, utilizando herramientas estadísticas para comprender fenómenos específicos, desarrollar hipótesis y examinar la relación entre las variables involucradas. El objetivo central es identificar patrones y establecer relaciones causales entre los distintos elementos bajo investigación, todo ello de forma estructurada y sistemática (Del Canto, 2013).

El enfoque de la investigación es correlacional, lo que significa que no se busca determinar una relación causal directa, sino examinar cómo las variables analizadas se vinculan entre sí dentro de un contexto específico. Este tipo de estudio es útil cuando se pretende entender cómo interactúan diferentes factores entre ellos sin modificar el entorno. Mediante mediciones y análisis detallados, el enfoque correlacional facilita la comprensión de la relación entre las variables sin necesidad de intervenir directamente sobre ellas (Hernández et al., 2014).

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, lo que significa que no se realiza ninguna manipulación de las variables independientes, sino que se observa tal como ocurre en la realidad. En este caso, se opta por un diseño transversal, que implica la recopilación de datos en un único momento en el tiempo. Este enfoque resulta adecuado para obtener una "instantánea" de las variables en un punto determinado, facilitando la comparación entre diferentes grupos dentro de la población estudiada. Además, permite recolectar información sobre experiencias previas de los participantes, siempre que sean relevantes para el fenómeno en cuestión (Hernández et al., 2014).

Este enfoque metodológico proporciona una estructura sólida para investigar las preguntas planteadas, combinando un análisis cuantitativo con un diseño correlacional y transversal. Como señalan Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2018), este tipo de diseño permite estudiar las relaciones entre variables sin manipulación directa, lo que facilita una comprensión más objetiva y representativa de los fenómenos en cuestión (p. 152). Dado que no se manipulan las variables, se permite un estudio objetivo de las relaciones entre ellas, lo que favorece resultados más representativos de la realidad. A través de este método, es posible obtener datos precisos que

ofrecen una comprensión más profunda del fenómeno en cuestión, evitando los posibles sesgos derivados de intervenir en las condiciones del estudio.

Participantes

La población total considerada para esta investigación estuvo conformada por los 3.515 estudiantes actualmente matriculados en los programas de pregrado de la Universidad Santo Tomás. Entre las facultades con mayor número de estudiantes se encuentran Derecho, con 704 matriculados, y Negocios Internacionales, con 445 estudiantes, mientras que las de menor población son Ingeniería de Sistemas, con 96 estudiantes, y Mecatrónica, con 78.

Para definir la población objetivo, se establecieron criterios de inclusión y exclusión específicos. Los criterios de inclusión incluyeron: ser estudiante activo de pregrado matriculado en cualquier programa de la Universidad Santo Tomás, tener la disposición voluntaria de participar en la investigación y poseer la capacidad de comprender los instrumentos aplicados. Por otro lado, los criterios de exclusión abarcaron a estudiantes matriculados en programas de posgrado, diplomados u otras modalidades académicas, aquellos que hubieran suspendido temporalmente sus estudios y quienes se encontraran actualmente bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico, dado que estas condiciones podrían influir en las respuestas obtenidas.

Se optó por delimitar esta población debido a que el objetivo principal de la investigación está centrado en identificar patrones específicos dentro del contexto universitario de pregrado. Además, incluir únicamente estudiantes activos garantiza la obtención de datos representativos y actualizados, mientras que los criterios de exclusión ayudan a reducir posibles sesgos en los resultados.

Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la ecuación muestral con un nivel de confiabilidad del 95% y un margen de error del 5%, lo que permitió obtener un tamaño muestral ideal de 346 estudiantes a partir de la población total de 3.515. El proceso de muestreo fue probabilístico estratificado, dividiendo la población en grupos según las facultades. Posteriormente, se seleccionaron salones de forma aleatoria, lo que garantizó que la muestra fuera

proporcional al número de estudiantes por facultad y, al mismo tiempo, representativa de las diferentes áreas académicas.

Este enfoque permitió que las carreras con mayor número de estudiantes, como Derecho y Negocios Internacionales, estuvieran más representadas en la muestra, mientras que aquellas con menor población, como Ingeniería de Sistemas y Mecatrónica, también contaron con una representación proporcional. El proceso de selección se llevó a cabo ingresando a los salones académicos y aplicando los instrumentos a todos los estudiantes presentes, lo que en algunos casos superó la cantidad de participantes inicialmente calculada. Esto resultó en una ampliación de la muestra, alcanzando un total de 377 estudiantes.

Es importante resaltar que la aplicación de los instrumentos se realizó en espacios controlados, como las aulas de clase, donde los estudiantes podían responder en un ambiente conocido, sin interrupciones significativas y con supervisión por parte de los investigadores. Esto ayudó a garantizar que los participantes completaran el formulario de manera adecuada, reduciendo posibles errores o respuestas incompletas. Además, la realización de las actividades en grupos permitió optimizar los tiempos y mantener un orden durante el proceso de recolección de datos.

Instrumentos

La Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS), desarrollada por Gratz y Roemer en 2014, es un instrumento utilizado para evaluar la incapacidad de una persona para regular sus emociones de manera efectiva. Su aplicación es fundamental en la investigación sobre la salud mental, ya que la desregulación emocional está relacionada con diversos trastornos psicológicos, como la depresión, la ansiedad y el trastorno límite de la personalidad. La escala consta de 36 ítems agrupados en seis subescalas que evalúan diferentes aspectos de la regulación emocional: conciencia emocional, aceptación emocional, acción impulsiva, dificultad para regular la emoción, dificultades en la planificación y dificultades en la adaptación. El coeficiente de fiabilidad de la DERS oscila entre 0.65 y 0.89, lo que indica una buena consistencia interna y confirma que los ítems del cuestionario son coherentes y miden de manera efectiva la desregulación emocional (Muñoz-Martínez et al., 2016). Además, ha sido validada en diversas poblaciones, lo que respalda su aplicabilidad en diferentes contextos clínicos y de investigación.

En muestras colombianas, la DERS presenta una estructura factorial de cinco dimensiones que explican el 64.1 % de la varianza total, con coeficientes de confiabilidad superiores a 0.80 (Bohórquez-Borda et al., 2023).

El Positive and Negative Suicide Ideation (PANSI) Desarrollado por Villalobos en 2009 es un instrumento diseñado para evaluar la ideación suicida desde dos perspectivas: la negativa, relacionada con pensamientos de autolesión o suicidio, y la positiva, que implica pensamientos sobre el suicidio como una posible búsqueda de alivio o escape del sufrimiento extremo. La Ideación Suicida Negativa consta de ocho ítems que miden la frecuencia e intensidad de pensamientos suicidas negativos, reflejando la desesperanza y el sufrimiento emocional del individuo. Por otro lado, la Ideación Suicida Positiva incluye seis ítems que abordan pensamientos suicidas en un contexto que puede interpretarse como un intento de buscar ayuda o liberar el dolor emocional. La escala de respuesta varía de 0 (nunca) a 4 (siempre), lo que permite evaluar la frecuencia de estos pensamientos. El PANSI ha demostrado una excelente consistencia interna, con un coeficiente de fiabilidad de 0.899, lo que garantiza su precisión en la medición de la ideación suicida y su utilidad para la evaluación e intervención en salud mental (Avendaño-Prieto et al., 2021). Validado en una muestra de 643 estudiantes en San Juan de Pasto, el PANSI mostró una estructura bifactorial con índices de consistencia interna adecuados ($\alpha = 0.89$ para la escala total, $\alpha = 0.93$ para la subescala de ideación suicida negativa y $\alpha = 0.83$ para la subescala de ideación suicida positiva) (Villalobos Álvarez, 2010).

El Cuestionario de Experiencias de Bullying en la Universidad (CEBU) es un instrumento diseñado para identificar la prevalencia y características del bullying en el entorno universitario, un fenómeno con graves implicaciones para el bienestar emocional, la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes. Su aplicación es fundamental para desarrollar estrategias de prevención e intervención dentro de las universidades. El cuestionario evalúa diversos aspectos del bullying, incluyendo su prevalencia, es decir, cuántos estudiantes han experimentado o presenciado situaciones de acoso; los tipos de bullying, abarcando el físico, verbal, social y cibernético; el impacto, considerando las consecuencias psicológicas y emocionales como la ansiedad, la depresión y la disminución del rendimiento académico; y las características del bullying, tales como la frecuencia, duración y los contextos en los que ocurren los incidentes.

El CEBU presenta un coeficiente de fiabilidad de 0.93, lo que indica una excelente consistencia interna y asegura la confiabilidad de las respuestas de los participantes en distintos contextos académicos (Estrada Gómez & Dipp, 2011). Desarrollado por Álvarez-García et al. en 2011, ha sido utilizado en estudios relevantes para comprender el fenómeno del bullying en universidades y diseñar políticas institucionales que promuevan un ambiente educativo más seguro. De manera similar, el Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU) (Estrada & Jaik, 2011) ha demostrado ser una herramienta válida y confiable en contextos escolares colombianos, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.933, lo que confirma su alta consistencia interna. La aplicación de este instrumento ha permitido obtener datos cuantitativos precisos sobre la frecuencia y naturaleza del acoso universitario, facilitando el análisis e interpretación de los resultados en estudios sobre el bullying en la educación superior.

Plan de análisis de datos

Para el plan de análisis de datos de esta investigación se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS para realizar los análisis descriptivos y la correlación de los datos, se realizó la recolección de datos a través de la escala de dificultades de regulación emocional (DERS), el inventario de ideación suicida de Beck (SSI) y el Cuestionario de Experiencias de Bullying en la Universidad (CEBU), se utilizaron estadísticos descriptivos tablas de frecuencia, graficas de barras y circulares, que permitieron la organización de los datos sociodemográficos. Para las variables de estudio estableció la distribución de normalidad a través de la prueba de Shapiro-Wilk teniendo en cuenta un nivel de significancia de 0,05 identificando la hipótesis nula que plantea que existe una distribución normal y la hipótesis alternativa que sostiene que la distribución no es normal. Dependiendo del resultado de la prueba de normalidad se estableció si los datos son paramétricos o no y posteriormente realizar el análisis de correlación aplicando la prueba de Pearson o Spearman para así encontrar el nivel de correlación entre las variables y establecer la fuerza de esta. Finalmente se utilizaron gráficos y tablas para la representación de los datos obtenidos, con el uso del programa estadístico JASP se logró el análisis integral de los datos obtenidos por la investigación.

Consideraciones éticas

En este estudio, se aborda la importancia de las consideraciones éticas en la investigación psicológica, en línea con el Código Deontológico establecido en la Ley 1090 de 2006 y la Constitución Política Colombiana. Se destaca la obligación del psicólogo de mantener la confidencialidad de los participantes y obtener su consentimiento informado, conforme a lo establecido en el artículo 74 de la Constitución y el Capítulo III, Artículo 36, del Código Deontológico. Además, se sigue la resolución 8430 de 1993 para garantizar un riesgo mínimo y respetar la autonomía de los participantes. El Código Deontológico subraya la responsabilidad ética del psicólogo de garantizar que las personas involucradas en una investigación estén completamente informadas sobre los procedimientos, posibles riesgos y beneficios, y que participen de manera voluntaria, sin coacción ni manipulación. Esto no solo contribuye a la integridad de la investigación, sino que también refuerza la confianza del público en la práctica psicológica. Asimismo, el respeto a la autonomía de los participantes implica ofrecerles la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento, sin ninguna consecuencia negativa.

La Ley 1266 del 2008, en Colombia, establece disposiciones sobre la protección de datos personales y regula el manejo de la información personal en el país. Esta ley establece los principios y procedimientos para el tratamiento adecuado de los datos personales, garantizando el derecho a la privacidad y la autonomía de las personas sobre su información personal (Congreso de la República de Colombia, 2008). En el contexto de la investigación psicológica, esta ley es especialmente relevante, ya que asegura que la información sensible de los participantes, como datos sobre su salud mental, no sea divulgada sin su consentimiento explícito. Además, la ley establece el derecho de los individuos a conocer qué información personal se está recopilando sobre ellos, cómo será utilizada y quién tendrá acceso a ella. Esta normativa refuerza el principio ético de la confidencialidad y garantiza la transparencia en el tratamiento de los datos personales en todos los ámbitos, incluidos los relacionados con la investigación y la atención psicológica.

La Ley 1616 del 21 de enero de 2013 en Colombia hace referencia a la promoción y prevención en salud mental, estableciendo medidas para la promoción, prevención y atención integral en salud mental, así como la protección de los derechos de las personas con trastornos mentales. Esta ley busca fomentar la cultura de la salud mental y mejorar la calidad de vida de la

población, promoviendo la participación comunitaria y la atención integral en salud mental (Congreso de la República de Colombia, 2013). En su enfoque preventivo, la ley subraya la importancia de educar a la población en el reconocimiento y manejo de los factores que afectan la salud mental, como el estrés, la violencia o el aislamiento social. Además, la ley promueve la creación de redes de apoyo, tanto dentro de las instituciones de salud como en la comunidad, con el objetivo de ofrecer un tratamiento adecuado y oportuno. Este enfoque integral, que incluye la atención psicológica, psiquiátrica y social, busca no solo tratar los trastornos mentales, sino también fortalecer el bienestar general de las personas, previniendo la aparición de problemas a través de la educación y la sensibilización.

La American Psychological Association (APA) establece principios éticos y legales para guiar la conducta profesional de los psicólogos, incluyendo beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y la dignidad de las personas (American Psychological Association, 2017). Estos principios proporcionan un marco para el comportamiento profesional de los psicólogos, asegurando que sus acciones estén en línea con estándares éticos y legales. La beneficencia y no maleficencia, por ejemplo, se centran en hacer el bien a los pacientes, promoviendo su bienestar y evitando causarles daño, ya sea físico, emocional o psicológico. La fidelidad y responsabilidad, por otro lado, garantizan que los psicólogos cumplan con sus compromisos profesionales y respeten la confianza depositada por sus pacientes. Además, la justicia y el respeto por los derechos y la dignidad de las personas exigen que los psicólogos actúen de manera imparcial, sin discriminación, y reconozcan la autonomía de sus pacientes en la toma de decisiones relacionadas con su bienestar. Estos principios, al ser aplicados correctamente, aseguran una práctica ética que promueve el respeto y la protección de los derechos de los individuos, esenciales para una atención psicológica efectiva y humana.

Resultados

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sexo	Mujeres	189	50%
	Hombres	18	4%
	No Binario	3	1%
Nivel socioeconómico	Bajo	39	10%
	Medio	298	79%
	Alto	40	11%
Semestre académico	Primero	62	16%
	Segundo	61	16%
	Sexto	103	27%
	Noveno	0	0%
Programa Académico	Derecho	63	17%
	Negocios internacionales	52	14%
	Arquitectura	46	12%
	Administración de Empresas Agropecuarias	Menos representación	-

Nota. Distribución demográfica de los 377 participantes del estudio, incluyendo sexo, nivel socioeconómico, semestre y programa académicos. La muestra refleja una diversidad significativa, con una distribución equilibrada entre hombres y mujeres, y una mayoría de estudiantes de nivel socioeconómico medio.

En total, participaron 377 estudiantes en nuestra investigación, evidenciando una distribución equitativa en términos de sexo: el 50% fueron mujeres, el 49% hombres, y únicamente el 1% se identificó como no binario, lo que refleja una diversidad importante en cuanto a identidad de género. En cuanto al nivel socioeconómico, la mayoría de los participantes se ubicaron en el estrato medio, representando el 79% de la población estudiada, es decir, 298 personas. Respecto al semestre académico, el semestre con mayor representación fue sexto, con 103 participantes, mientras que primero y segundo semestre también destacaron con 62 y 61 estudiantes respectivamente. Cabe señalar que el noveno semestre no registró participación alguna, lo que refleja una distribución desigual en ciertos periodos académicos.

En términos de programas académicos, la población participante estuvo proporcionalmente distribuida según el tamaño de las facultades. Derecho se destacó como la carrera con mayor participación, con 63 estudiantes, seguida por Negocios Internacionales con 52, y Arquitectura con 46. En contraste, Administración de Empresas Agropecuarias fue la carrera con menor representación.

Análisis estadístico**Tabla 2***Estadísticos descriptivos*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
ID_SUICI_NEGATIVA	377	8,00	40,00	12,0584	6,21313	38,603
ID_SUICI_POSITIVA	377	6,00	30,00	21,5782	5,41765	29,351
BULLYING_TOTAL	377	24,00	89,00	35,9363	10,60039	112,368
ACEPTACION_RECHAZO	377	7,00	35,00	16,9735	6,99311	48,904
REGULACION_DESCONTROL	377	9,00	44,00	19,3024	7,97295	63,568
FUNCIONAMIENTO_INTERFERENCIA	377	4,00	20,00	11,0822	4,38641	19,241
ATENCION_DESATENCION	377	4,00	20,00	12,7533	3,93770	15,505
CLARIDAD_CONFUSION	377	4,00	19,00	10,8541	2,48130	6,157
IDEACION_SUICIDIO_TOTAL	377	14,00	58,00	33,6366	7,00820	49,115
N válido (por lista)	377					

Nota. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la ideación suicida, el bullying y la regulación emocional. Se incluyen el número de participantes (N = 377), los valores mínimos y máximos, las medias y las desviaciones estándar.

En esta investigación, se emplearon instrumentos diseñados para medir variables relacionadas con la ideación suicida, el bullying y la regulación emocional. A continuación, se presentan los resultados más relevantes de los estadísticos descriptivos.

En cuanto a la ideación suicida negativa, las puntuaciones oscilaron entre 8 y 40, con una media de 12 y una desviación estándar de 6, lo que refleja que una parte significativa de los estudiantes experimenta pensamientos negativos como desesperanza o inutilidad. Para la ideación suicida positiva, se identificaron puntuaciones entre 6 y 30, con una media de 21 y desviación estándar de 5,41, evidenciando la presencia de factores protectores como esperanza o confianza en la vida.

En el caso del bullying, los resultados mostraron una amplia variabilidad, con puntuaciones entre 24 y 89 y una desviación estándar de 35, lo que indica un impacto significativo en el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes que se ven afectados por esta problemática.

De forma específica, los estadísticos descriptivos de la regulación emocional fueron analizados considerando las cinco dimensiones que mide el instrumento aplicado:

Aceptación-Rechazo: Con puntuaciones que varían entre 7 y 35, se observó una media de 16,9 y una desviación estándar de 6,9. Esto indica niveles moderados en la capacidad de aceptar emociones, aunque algunos participantes presentaron dificultades significativas en esta dimensión.

Regulación-Descontrol: Las puntuaciones oscilaron entre 9 y 44, con una media de 19 y desviación estándar de 7,9, sugiriendo que la mayoría de los participantes poseen un control emocional moderado, aunque algunos tienden a la impulsividad.

Funcionamiento-Interferencia: Los resultados mostraron un rango de 4 a 20, con una media de 11 y desviación estándar de 4,3, destacando que las emociones interfieren en menor o mayor grado en el desempeño cotidiano de algunos estudiantes.

Atención-Desatención: Con una media de 12,7 y desviación estándar de 3,9, se evidenció que la mayoría de los participantes tienen una conciencia emocional moderada, aunque algunos enfrentan dificultades para identificar y manejar sus emociones.

Claridad-Confusión: Las puntuaciones estuvieron entre 4 y 19, con una media de 10,8 y desviación estándar de 2,4, reflejando niveles moderados de comprensión emocional, aunque ciertos estudiantes manifestaron confusión en la identificación de sus emociones.

Pruebas de normalidad

Tabla 3

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
ID_SUICI_NEGATIVA	,707	377	,000
ID_SUICI_POSITIVA	,913	377	,000
BULLYING_TOTAL	,871	377	,000
ACEPTACION_ RECHAZO	,957	377	,000
REGULACION_ DESCONTROL	,933	377	,000
FUNCIONAMIENTO_ INTERFERENCIA	,967	377	,000
ATENCION_ DESATENCION	,974	377	,000
CLARIDAD_ CONFUSION	,979	377	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk aplicada a las variables del estudio. Los resultados indican que las variables evaluadas no siguen una distribución normal ($p < 0.01$). La muestra incluyó 377 participantes.

Al trabajar con variables cuantitativas, fue necesario evaluar si los datos seguían una distribución normal. Para ello, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados mostraron que los niveles de significancia eran menores a 0,05 en todas las variables, lo que llevó a rechazar la hipótesis de normalidad. Esto confirmó que los datos no se ajustaban a una distribución normal. Debido a esto, se decidió utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, que es más adecuado para análisis donde no se cumple el supuesto de normalidad.

Correlaciones

Tabla 4

Correlación entre variable bullying e ideación suicida

			ID_SUICI_ NEGATIVA	ID_SUICI_ POSITIVA	BULLYING TOTAL
Rho de Spearman	ID_SUICI_ NEGATIVA	Coefficiente de correlación	1,000	-,384**	,221**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	377	377	377
	ID_SUICI_ POSITIVA	Coefficiente de correlación	-,384**	1,000	-,027
		Sig. (bilateral)	,000	.	,603
		N	377	377	377
	BULLYING_ TOTAL	Coefficiente de correlación	,221**	-,027	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,603	.
		N	377	377	377

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Correlaciones no paramétricas (Rho de Spearman) entre las variables ideación suicida negativa, ideación suicida positiva y bullying total. Los valores representan los coeficientes de correlación y su significancia estadística ($p < 0.01$). La muestra incluyó 377 participantes. $p < 0.01$ (bilateral)

Tabla 5*Correlación entre variable bullying y dimensiones de la regulación emocional*

		BULLYING_	ACEPTACION_	REGULACION_	FUNCIONAMIENTO_	ATENCION_	CLARIDAD_	
		TOTAL	RECHAZO	DESCONTROL	INTERFERENCIA	DESATENCIÓN	CONFUSION	
Rho de Spearman	BULLYING_	Coefficiente de correlación	1,000	,200**	,223**	,154**	-,034	,133**
	TOTAL	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,003	,508	,010
		N	377	377	377	377	377	377
ACEPTACION_	RECHAZO	Coefficiente de correlación	,200**	1,000	,730**	,642**	-,237**	,483**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	377	377	377	377	377	377
REGULACION_	DESCONTROL	Coefficiente de correlación	,223**	,730**	1,000	,738**	-,148**	,467**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,004	,000
		N	377	377	377	377	377	377
FUNCIONAMIENTO_	INTERFERENCIA	Coefficiente de correlación	,154**	,642**	,738**	1,000	-,045	,373**
		Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	.	,381	,000
		N	377	377	377	377	377	377
ATENCION_	DESATENCIÓN	Coefficiente de correlación	-,034	-,237**	-,148**	-,045	1,000	-,157**
		Sig. (bilateral)	,508	,000	,004	,381	.	,002
		N	377	377	377	377	377	377
CLARIDAD_	CONFUSION	Coefficiente de correlación	,133**	,483**	,467**	,373**	-,157**	1,000
		Sig. (bilateral)	,010	,000	,000	,000	.	.
		N	377	377	377	377	377	377

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Correlaciones no paramétricas (Rho de Spearman) entre las variables bullying total, aceptación/rechazo, regulación/descontrol, funcionamiento/interferencia, atención/desatención y claridad/confusión. Los valores representan los coeficientes de correlación y su significancia estadística ($p < 0.01$). La muestra incluyó 377 participantes. ** $p < 0.01$ (bilateral)

Tabla 6*Correlación entre dimensiones de la regulación emocional y la ideación suicida*

		ACEPTACION_	REGULACION_	FUNCIONAMIENTO_	ATENCION_	CLARIDAD_	ID_SUICI_	ID_SUICI_	
		RECHAZO	DESCONTROL	INTERFERENCIA	DESATENCIÓN	CONFUSION	NEGATIVA	POSITIVA	
Rho de Spearman	ACEPTACION_	Coefficiente de correlación	1,000	,730**	,642**	-,237**	,483**	,486**	-,181**
	RECHAZO	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	377	377	377	377	377	377	377
REGULACION_	DESCONTROL	Coefficiente de correlación	,730**	1,000	,738**	-,148**	,467**	,537**	-,235**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,004	,000	,000	,000
		N	377	377	377	377	377	377	377
FUNCIONAMIENTO_	INTERFERENCIA	Coefficiente de correlación	,642**	,738**	1,000	-,045	,373**	,407**	-,094
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,381	,000	,000	,068
		N	377	377	377	377	377	377	377
ATENCION_	DESATENCIÓN	Coefficiente de correlación	-,237**	-,148**	-,045	1,000	-,157**	-,272**	,448**
		Sig. (bilateral)	,000	,004	,381	.	,002	,000	,000
		N	377	377	377	377	377	377	377
CLARIDAD_	CONFUSION	Coefficiente de correlación	,483**	,467**	,373**	-,157**	1,000	,320**	-,107*
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,002	.	,000	,037
		N	377	377	377	377	377	377	377
ID_SUICI_	NEGATIVA	Coefficiente de correlación	,486**	,537**	,407**	-,272**	,320**	1,000	-,384**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	377	377	377	377	377	377	377
ID_SUICI_	POSITIVA	Coefficiente de correlación	-,181**	-,235**	-,094	,448**	-,107*	-,384**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,068	,000	,037	,000	.
		N	377	377	377	377	377	377	377

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Correlaciones no paramétricas (Rho de Spearman) entre las variables aceptación/rechazo, regulación/descontrol, funcionamiento/interferencia, atención/desatención, claridad/confusión, ideación suicida negativa e ideación suicida positiva. Los valores representan los coeficientes de correlación y su significancia estadística ($p < 0.01$). La muestra incluyó 377 participantes. $p < 0.01$ (bilateral)

El análisis de correlaciones permitió identificar relaciones significativas entre las variables estudiadas. Uno de los hallazgos más relevantes fue la correlación positiva entre el bullying y la ideación suicida negativa (coeficiente de correlación = 0.221, $p < 0.01$). Esto indica que los

estudiantes que experimentan bullying tienden a reportar con mayor frecuencia pensamientos negativos asociados al suicidio.

Además, se encontraron correlaciones positivas entre el bullying y varias dimensiones de la regulación emocional, como el rechazo (coeficiente de correlación = 0.200, $p < 0.01$), el descontrol (coeficiente de correlación = 0.223, $p < 0.01$), la interferencia (coeficiente de correlación = 0.154, $p < 0.01$) y la confusión emocional (coeficiente de correlación = 0.133, $p < 0.01$). Esto sugiere que el bullying no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también dificulta su capacidad para manejar y regular sus emociones de manera efectiva.

En cuanto a la relación entre la regulación emocional y la ideación suicida, se observó que la ideación suicida negativa está asociada positivamente con el rechazo (coeficiente de correlación = 0.486, $p < 0.01$), el descontrol (coeficiente de correlación = 0.537, $p < 0.01$), la interferencia (coeficiente de correlación = 0.407, $p < 0.01$) y la confusión emocional (coeficiente de correlación = 0.320, $p < 0.01$). Por otro lado, mostró una correlación negativa con la atención emocional (coeficiente de correlación = -0.272, $p < 0.01$). En contraste, la ideación suicida positiva presentó correlaciones negativas con el rechazo emocional (coeficiente de correlación = -0.181, $p < 0.01$) y positivas con la atención emocional (coeficiente de correlación = 0.446, $p < 0.01$). Estos resultados resaltan la importancia de una adecuada regulación emocional como factor protector en este contexto.

Discusión de resultados

Los resultados de esta investigación confirman una relación significativa entre el bullying, la ideación suicida y las distintas dimensiones de la regulación emocional en estudiantes universitarios, lo cual está en línea con hallazgos previos reportados en la literatura.

En primer lugar, el estudio encontró que el bullying se asocia positivamente con la ideación suicida negativa. Es decir, los estudiantes que reportan ser víctimas de bullying tienden a experimentar con mayor frecuencia pensamientos negativos relacionados con el suicidio. Este resultado coincide con lo observado por Atencio (2023), quien señaló que el acoso escolar no es un fenómeno exclusivo de la infancia o la adolescencia, sino que también está presente en entornos universitarios. De manera similar, Alan et al. (2016) demostraron que los estudiantes que han vivido experiencias de bullying enfrentan dificultades en su adaptación académica, social y emocional, lo que puede generar altos niveles de estrés y, en consecuencia, aumentar el riesgo de ideación suicida. Este hallazgo es respaldado por Aldean (2024), quien, en su estudio sobre estrés académico e ideación suicida en jóvenes universitarios de América Latina, resaltó que el estrés derivado del bullying está directamente relacionado con un incremento en los pensamientos suicidas.

Además, como lo han señalado Modecki et al. (2014), el bullying en entornos educativos no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también aumenta el riesgo de ideación suicida, especialmente en aquellos que enfrentan altos niveles de estrés emocional. Este fenómeno se agrava cuando los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para manejar sus emociones, lo que puede llevarlos a experimentar pensamientos negativos recurrentes. Por otro lado, Rivers y Noret (2013) han destacado que las víctimas de bullying tienen más probabilidades de desarrollar pensamientos suicidas debido a la falta de apoyo social y emocional en estos entornos. Cuando los estudiantes se sienten aislados o incomprendidos, el impacto del bullying se intensifica, lo que puede desencadenar un ciclo de emociones negativas y pensamientos autodestructivos. Estos resultados refuerzan la necesidad de implementar intervenciones que reduzcan la exposición al bullying en el ámbito universitario, ya que este fenómeno puede tener consecuencias graves en la salud mental de los estudiantes.

Por otro lado, también se encontraron correlaciones positivas entre el bullying y ciertas dimensiones de la regulación emocional. Los estudiantes que reportan ser víctimas de bullying

tienden a presentar mayores dificultades para manejar sus emociones, mostrando puntuaciones altas en dimensiones como el rechazo emocional (juzgar o resistirse a las emociones), el descontrol (incapacidad para manejar impulsos durante emociones intensas), la interferencia (impacto negativo de las emociones en el desempeño diario) y la confusión emocional (falta de claridad para identificar y entender las emociones). Estos hallazgos son consistentes con los de Alvarado (2020), quien señaló que los estudiantes con dificultades para ajustarse emocionalmente tienen un mayor riesgo de desarrollar pensamientos relacionados con la muerte. Además, Castillo (2023) encontró que una mayor inteligencia emocional actúa como factor protector contra el bullying, lo que sugiere que los estudiantes con habilidades emocionales más desarrolladas son menos vulnerables a situaciones de acoso.

En la misma línea, Jenkins et al. (2016) han señalado que las víctimas de bullying enfrentan mayores dificultades para regular sus emociones, lo que puede llevar a un aumento en la confusión emocional y el descontrol. Esto ocurre porque el acoso constante genera un estado de estrés crónico que dificulta la capacidad de los estudiantes para procesar y gestionar sus emociones de manera efectiva. Por su parte, Haltigan y Vaillancourt (2014) encontraron que la desregulación emocional juega un papel clave en la relación entre el bullying y la ideación suicida, especialmente en estudiantes universitarios. Estos autores resaltaron que, cuando los estudiantes no logran manejar adecuadamente sus emociones, el impacto del bullying se intensifica, aumentando el riesgo de desarrollar pensamientos suicidas.

En relación con la ideación suicida y la regulación emocional, los resultados mostraron que la ideación suicida negativa está asociada positivamente con el rechazo, el descontrol, la interferencia y la confusión emocional, mientras que presenta una correlación negativa con la atención emocional. Esto indica que, a medida que aumenta la ideación suicida negativa, los estudiantes tienden a prestar menos atención a sus emociones. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Velásquez et al. (2020), quienes observaron que los estudiantes con mayores niveles de desregulación emocional tienen una mayor tendencia a la rumiación y a la ideación suicida. De manera similar, Ceballos y Suárez (2012) encontraron que una mayor habilidad para identificar, comprender y reparar emociones reduce la probabilidad de presentar ideación suicida, lo que subraya la importancia de fortalecer las habilidades emocionales como estrategia de prevención.

Además, Hofmann et al. (2016) han destacado que la capacidad para regular las emociones de manera efectiva actúa como un factor protector contra la ideación suicida, ya que permite a los

estudiantes manejar el estrés y las emociones negativas de forma más adaptativa. Por otro lado, Aldao et al. (2016) han resaltado que la atención emocional, es decir, la capacidad de prestar atención a las propias emociones, está asociada con una menor probabilidad de desarrollar pensamientos suicidas, ya que facilita la identificación y el manejo de emociones difíciles. Estos resultados refuerzan la idea de que los programas de prevención en el ámbito universitario deben centrarse en mejorar las habilidades de regulación emocional de los estudiantes, ya que esto no solo reduce su vulnerabilidad al bullying, sino que también disminuye el riesgo de ideación suicida.

Finalmente, estudios como los de Sánchez et al. (2022) y Alvarado (2020) han destacado el papel predictivo de la desregulación emocional en la aparición de pensamientos suicidas, especialmente en contextos de acoso. Aldean (2024) también resaltó que la regulación emocional juega un papel crucial en la mitigación de los efectos negativos del estrés, mientras que Gil (2023) sugirió que la gestión emocional es un factor clave en la prevención de autolesiones e ideaciones suicidas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que los programas de prevención en el ámbito universitario deben centrarse en mejorar las habilidades de regulación emocional de los estudiantes, ya que esto no solo reduce su vulnerabilidad al bullying, sino que también disminuye el riesgo de ideación suicida.

Conclusiones

El enfoque metodológico de esta investigación, que empleó un muestreo probabilístico estratificado y un tamaño de muestra adecuado, permitió obtener resultados representativos y confiables sobre la población estudiada. La ampliación de la muestra a 377 estudiantes, luego de aplicar los instrumentos en salones académicos controlados, reforzó la validez de los datos y garantizó una recolección eficiente de la información. Esto contribuyó a una correcta interpretación de los resultados relacionados con las variables de bullying, regulación emocional e ideación suicida en los estudiantes.

El análisis de correlaciones mostró relaciones significativas entre estas variables. En particular, se halló una correlación importante entre el bullying y la ideación suicida negativa, lo que resalta la conexión directa entre el acoso escolar y el incremento de pensamientos suicidas. Además, el impacto del bullying sobre la regulación emocional se evidenció en las correlaciones con dimensiones como rechazo, descontrol, interferencia y confusión, lo que sugiere que el acoso escolar afecta negativamente la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones.

El estudio también destacó la importancia de una regulación emocional adecuada como un factor protector frente a la ideación suicida, especialmente en lo que respecta a la atención emocional, la cual se asocia con menores niveles de pensamientos suicidas positivos. En conjunto, estos hallazgos no solo enriquecen la comprensión de las dinámicas emocionales de los estudiantes afectados por bullying, sino que también resaltan la necesidad de implementar estrategias de intervención centradas en el fortalecimiento de la regulación emocional para prevenir conductas autodestructivas. Esta investigación ha proporcionado una visión clara y detallada sobre la relación entre bullying, regulación emocional e ideación suicida, y ofrece una base sólida para futuras intervenciones psicológicas y educativas destinadas a mejorar el bienestar de los estudiantes.

Recomendaciones

Es esencial que las futuras estrategias en el ámbito educativo y psicológico se enfoquen en mejorar la regulación emocional de los estudiantes, ya que se ha demostrado que este aspecto funciona como un factor protector contra la ideación suicida. Sería beneficioso implementar programas o talleres de manejo emocional, mindfulness o técnicas de autorregulación para ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones, especialmente frente al bullying. Por otro lado, aunque la muestra de 377 estudiantes es adecuada para obtener resultados representativos, sería útil ampliar el estudio a diferentes contextos escolares (por ejemplo, zonas rurales y urbanas, diversos tipos de instituciones educativas) para investigar si las dinámicas de bullying y regulación emocional cambian según el entorno. Esto permitiría obtener una comprensión más completa y detallada del fenómeno.

Además de las variables relacionadas con el bullying, la ideación suicida y la regulación emocional, se deberían explorar otros factores que también impactan en la salud emocional de los estudiantes, como el apoyo social (de la familia, amigos y profesores), el tipo de bullying (físico, verbal, cibernético) o la resiliencia. Estos elementos podrían ofrecer una perspectiva más integral de las dinámicas emocionales y su relación con la ideación suicida. Aunque el estudio ha proporcionado datos valiosos a partir de un diseño transversal, sería interesante realizar una investigación longitudinal que permita observar cómo estas variables (bullying, ideación suicida y regulación emocional) se interrelacionan con el tiempo. Esto ayudaría a entender mejor los efectos a largo plazo del bullying y cómo las intervenciones pueden prevenir problemas más graves conforme los estudiantes avanzan en su desarrollo.

Aunque el estudio analiza el impacto del bullying y la ideación suicida, es fundamental promover un enfoque preventivo en lugar de solo reactivo. Implementar programas de sensibilización sobre bullying y salud emocional desde edades tempranas podría ayudar a reducir la prevalencia de estos problemas. Adicionalmente, es crucial que los hallazgos de este estudio se compartan dentro de las comunidades educativas para que puedan ser utilizados por psicólogos escolares, orientadores y otros profesionales que trabajen directamente con los estudiantes, lo cual podría servir como base para desarrollar materiales de apoyo y recursos.

Para futuras investigaciones, es importante profundizar en las características personales y familiares de los estudiantes, ya que pueden influir en su capacidad para regular sus emociones

frente al bullying, también investigar posibles diferencias en los efectos del bullying según el género, la orientación sexual y otros factores sociodemográficos y finalmente indagar acerca de la efectividad de distintos tipos de intervenciones (por ejemplo, intervenciones psicoeducativas, terapias cognitivo-conductuales) para encontrar un método acorde a los estudiantes para los procesos de mejora de la regulación emocional y la prevención de la ideación suicida.

Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). *Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review*. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Aldean Pinzón, C. A. (2024). *Estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios de América Latina* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Institucional. <https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a33fd2c7-cbe6-4669-949b-5e9349cbda75/content>
- Alvarado, M. E. (2020). *Ideación suicida y regulación emocional en adolescentes de instituciones educativas estatales de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11537/23963>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Atencio Antonio, E. G. (2023). *Bullying e ideación suicida en estudiantes de 17 a 20 años de una universidad privada de Lima* [Tesis de grado, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/10031>
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Hwang, I., Kessler, R. C., Liu, H., Mortier, P., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Benjet, C., Caldas-de-Almeida, J. M., Demyttenaere, K., ... Bruffaerts, R. (2016). Trastornos mentales entre estudiantes universitarios en las Encuestas Mundiales de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955–2970. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- Avendaño-Prieto, B. L., Toro, R. A., González, C. J., Mejía Vélez, S., & Hernández Ortiz, M. (2021). Análisis factorial confirmatorio del inventario de ideación suicida positiva y negativa PANSI con muestras de Colombia y México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.6529>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>

- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Trastornos de ansiedad y fobias: Una perspectiva cognitiva*. Basic Books / Hachette Book Group. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433027108.pdf>
- Bedoya Cardona, E. Y., Ardila Rodríguez, W. A., Cañas Betancur, D. C., & Caballero, D. A. (2017). Estrés y deterioro cognitivo en pacientes con diagnóstico de esquizofrenia. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12(2), 8–13. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179354005003.pdf>
- Blandón Cuesta, O. M., Carmona Parra, J. A., Mendoza Orozco, M. Z., & Medina Pérez, Ó. A. (2015). Ideación suicida y factores asociados en jóvenes universitarios de la ciudad de Medellín. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 19(5), 469–478. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552015000500006
- Bohórquez-Borda, D., Gómez-Villarraga, D., Bernal-Cundy, M., Iriarte-Becerra, S., Ramírez-Moreno, V., & Riveros-Munévar, F. (2023). Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS): Evidencia de validez y fiabilidad en muestras colombianas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 28(2), 129–138. <https://doi.org/10.5944/rppc.36318>
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J., & Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. En *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-COVID* (pp. 19–42). Universidad de Granada. <https://editorial.ugr.es/media/ugr/files/sample-139182.pdf>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Burbano Bravo, J. P., Casas Perdomo, V., & Gómez López, M. A. (2022). Las afectaciones emocionales en la ideación suicida en profesionales y jóvenes. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. https://www.researchgate.net/publication/359458442_Las_afectaciones_emocionales_en_la_ideacion_suicida_en_profesionales_y_jovenes
- Cabada, M. E. S., Monjardin, M. E., & Cibrián, L. J. S. (2022). Regulación emocional como factor protector de conductas suicidas. *Psicología y Salud*, 32(1), 49–56. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2710/4586>

- Caro Delgado, Á. G., & Ballesteros-Cabrera, M. D. (2022). Ideación suicida en adolescentes y adultos jóvenes de América Latina y el Caribe: Scoping review. *Revista de Salud Pública*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/105615/87513>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Cid-Fernández, X. M., Rodríguez-Castro, Y., González-Fernández, A., & Almeida, A. (2017). “Blanditos, débiles y sumisos”: La feminización de las víctimas de bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (08), 40–45. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2366>
- Carrilo, S., Figueroa, E., Lalinde, J., Olivares, S., & Valenzuela, Y. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 470–487. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194175218025/html/>
- Castillo, R. (2023). *Relación entre inteligencia emocional y bullying: Revisión aplicada* [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/18397>
- Ceballos Ospino, G. A., & Suárez Colorado, Y. (2012). Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una muestra de estudiantes de Psicología. *CES Psicología*, 5(2), 88–100. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539471008.pdf>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Tendencias temporales transnacionales de la victimización por acoso escolar en 33 países entre niños de 11, 13 y 15 años de edad entre 2002 y 2010. *Revista Europea de Salud Pública*, 25(suppl_2), 61–64. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v49n3/0120-0534-rlps-49-03-00163.pdf>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2019). *Código Deontológico del Psicólogo – Séptima versión*. <https://www.colpsic.org.co/codigo-deontologico-del-psicologo/>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2021/02/Ley_1090_2006_-_Psicologia_.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1266 de 2008. Por la cual se dictan las disposiciones generales del habeas data. Diario Oficial No. 47.219. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34493>

- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1616 de 2013. Por la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.680. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/ley-1616-de-2013.pdf>
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333–343. <https://doi.org/10.1037/a0038558>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- De la Cruz, R. L., & Zúñiga Herrera, T. (2017). *Ideación suicida y regulación emocional en adolescentes del municipio de Soledad, Atlántico* [Trabajo de grado, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/163/1143453477-1143158415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III(141), 25–34. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- Diéguez, A. (2012). La opción naturalista – una respuesta a Francisco Soler. *Naturaleza y Libertad. Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 1, 237. https://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/Dieguez_Delimitacion_y_defensa_naturalismo.pdf
- Disner, S., Beevers, C., Haigh, E., & Beck, A. (2011). Neural mechanisms of the cognitive model of depression. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(6), 467–477. <https://doi.org/10.1038/nrn3027>
- Duche Pérez, A. B. (2012). La antropología de la muerte: Autores, enfoques y períodos. *Sociedad y Religión*, 22(37), 75–98. <https://www.redalyc.org/pdf/3872/387239042007.pdf>
- Escribano Barreno, C., Laorden-Gutiérrez, C., Serrano-García, C., Royo-García, P., & Giménez-Hernández, M. (2023). La relación entre bullying y ciberbullying en el contexto universitario. *Pulso. Revista de Educación*, (46), 127–145. <https://doi.org/10.58265/pulso.5935>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–

383.

https://www.researchgate.net/publication/235220440_Research_on_School_Bullying_and_Victimization_What_Have_We_Learned_and_Where_Do_We_Go_From_Here

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rinehart, S., & Doshi, N. (2016). Understanding types, locations, and perpetrators of peer-to-peer aggression and victimization among U.S. middle school students. *Children and Youth Services Review*, *91*, 159–169. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.001>

Estrada Gómez, M. A., & Dipp, A. J. (2011). Cuestionario para la exploración del bullying. *Revista Visión Educativa IUNAES*, *5*(11), 45–58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034505>

Estrada Matallana, L. (2017). *Desarrollo y ciclo vital: Niños y adolescentes*. Fondo Editorial Areandino. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1383/Desarrollo%20y%20ciclo%20vital-%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf?sequence=1>

Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, *48*(6), 621–628. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.6.621>

Flores Fahara, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, *5*(1). https://www.researchgate.net/publication/316976911_Implicaciones_de_los_paradigmas_de_investigacion_en_la_practica_educativa

Fuentes-Vilugrón, G., Lagos Hernández, R., & Fuentes Merino, P. (2022). Dificultades para la regulación emocional del profesorado chileno en tiempos de SARS-CoV-2. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *74*(2), 31–44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89794>

Gallo-Barrera, Y. D., Perdomo-Rojas, J. A., & Caballero-Domínguez, C. C. (2023). Exposición a la violencia e ideación suicida en estudiantes universitarios de Santa Marta, Colombia. *Salud UIS*, *55*(1), 12–23. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-08072023000100024&script=sci_arttext

Gil, I. (2023). *La importancia de la gestión emocional en la prevención de conductas autolesivas y suicidas en adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Europea]. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/7882/TFM_GilSalvadorIrene.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839–870. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000300008&script=sci_abstract
- Gómez Tabares, A. S., Núñez, C., Agudelo Osorio, M. P., & Caballo, V. E. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 38(3), 403–426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000300403>
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S., & Barreto, M. C. (2007). Bullying and other forms of adolescent violence. *Cuadernos de Medicina Forense*, (48–49), 165–177. <https://doi.org/10.4321/s1135-76062007000200005>
- Gómez-Galán, J., Lázaro-Pérez, C., & Martínez-López, J. Á. (2021). Trajectories of victimization and bullying at university: Prevention for a healthy and sustainable educational environment. *Sustainability*, 13(6), 3426. <https://doi.org/10.3390/su13063426>
- Gómez-Tabares, A. S., Mogollón, E. M., Clavijo, F., & Núñez, C. (2023). El efecto predictor de la inteligencia emocional sobre el riesgo de ideación y conducta suicida en adolescentes colombianos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 31(3), 555–570. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2023/12/05.Gomez_31-3Es.pdf
- González González, L. (2023). La ideación suicida en adolescentes: Estado de la cuestión. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 114–130. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0270>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Goldman, Z. W. (2016). Students' experiences of bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college. *Western Journal of Communication*, 80(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1078494>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage. <https://ethnographyworkshop.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/guba-lincoln-1994-competing-paradigms-in-qualitative-research-handbook-of-qualitative-research.pdf>

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Jaro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). <https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf>
- Gullón, I. (2019). *Regulación emocional en niños y adolescentes* [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/31893>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning. https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/_Multivariate%20Data%20Analysis_Hair.pdf
- Haltigan, J. D., & Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology, 50*(11), 2426–2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research, 40*(3), 341–356. <https://doi.org/10.1007/s10608-015-9735-x>
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., & Reid, G. (2015). Bullying e ideas y conductas suicidas: Un metanálisis. *Pediatría, 135*(2), e496–e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>
- Hosman, C., Jané-Llopis, E., & Saxena, S. (2004). Prevención de los trastornos mentales: Intervenciones efectivas y opciones de política. *Revista Española de Salud Pública, 78*(2), 183–197. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272004000200008>
- Hoyos, O. L. R., Llanos, M. M., & Valega, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: Incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica, 11*(3), 793–802. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300009

- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Infobae. (2023). Colombia, el segundo país de la OCDE donde más se hace bullying. *Infobae*. <https://www.infobae.com/colombia/2023/03/15/colombia-es-el-segundo-pais-de-la-ocde-donde-mas-se-hace-bullying-segun-la-ocde/>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., & Tennant, J. (2017). *Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying*. *School Psychology Review*, 45(1), 42–64. <https://doi.org/10.1080/02796015.2017.12087609>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5^a ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/01987429231160166>
- Lacasa, C. S., & Ramírez, F. C. (2014). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 443-452. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.764>
- Laorden-Gutiérrez, C., Serrano-García, C., Royo-García, P., Giménez-Hernández, M., & Escribano Barreno, C. (2023). La relación entre bullying y ciberbullying en el contexto universitario. *Pulso. Revista de Educación*, (46), 127-145. <https://doi.org/10.58265/pulso.5935>
- Lavín Cárcoba, J. I. (2022). Silencio y sufrimiento social: una etnografía de adolescentes que padecen bullying. *Revista de Antropología Social*, 31(1), 105-115. <https://doi.org/10.5209/raso.81080>
- Le Breton, D. (2012). *Por una antropología de las emociones*. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67–77. <http://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Levin, M. E., Twohig, M. P., & Smith, B. M. (2016). Contextual behavioral science: An overview. En R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes & A. Biglan (Eds.), *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (pp. 17–36). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118489857.ch3>
- Martinez Duque, A. B., & Noguera Morales, T. (2020). Inteligencia emocional y bullying: un estudio en población universitaria del suroccidente colombiano. *Universitas Scientiarum*, 7(1), 47-56. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/3668/3357>

- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.001>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Regulación emocional. *Emoción*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Plan Nacional de Salud Mental 2014-2021. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Plan%20Nacional%20de%20Salud%20Mental%202014-2021.pdf>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Prevalencia del acoso escolar en distintos contextos: Un metaanálisis que mide el acoso cibernético y tradicional. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.013>
- Moreta-Herrera, R., Sánchez-Vélez, H., Naranjo-Vaca, S., & Zambrano-Estrella, J. (2021). Salud mental en universitarios del Ecuador: Síntomas relevantes, diferencias por género y prevalencia de casos. *Pensamiento Psicológico*, 19(1). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.smue>
- Moya-Solís, A., & Moreta-Herrera, R. (2022). Víctimas de ciberacoso y su influencia en las dificultades de regulación emocional en adolescentes del Ecuador. *Psicología, Sociedad y Educación*, 14(1), 67-75. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14066>
- Muñoz-Martínez, A. M., Vargas, R. M., & Hoyos-González, J. S. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional (DERS): Análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 233-244. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10>
- Navarrete Lema, D. A. (2023). Resiliencia e ideación suicida en estudiantes universitarios [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/38617/1/Navarrete%20Lema%20Dennis%20Alexander.pdf>
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2ª ed.). Ediciones Morata. <https://books.google.com.co/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Ospino, G. C., & Colorado, Y. S. (2012). Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una muestra de estudiantes de psicología. *CES Psicología*, 5(2), 88-100. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2218/1766>
- Paz, A. W. (2019). ¿Qué implica una teoría evolutiva de las emociones respecto de la relación entre emoción y regulación emocional? *Tópicos*, (37), 158-176. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2019000100158
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: Mental health problems and treatment considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503-511. <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0351-7>
- Perera Medina, C. (2017). *Conciencia emocional y regulación emocional* [Trabajo final de postgrado, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital UB. <https://hdl.handle.net/2445/118533>
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2015). La ideación suicida en adolescentes: Un estudio correlacional. *Psicología Conductual*, 11(2), 255-268.
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. Violence and Victims*, 20(5), 513-528. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.2005.20.5.513>
- Quezadas Barahona, A. L., Baeza Sosa, E., Ovando Torres, J. C., Gómez Gallardo, C. del C., & Bracqbien Noygues, C. S. (2023). *Educación para la resiliencia: Un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 53(1), 155-178. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista de Psicología*, 23(1), 9-17. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S32-S36.
- Romero Palencia, A., & Plata Santander, J. V. (2015). Acoso escolar en universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 266-271. <https://www.redalyc.org/journal/292/29242800003/html/>

- Royo-García, P., Laorden Gutiérrez, C., Giménez-Hernández, M., & Serrano-García, C. (2020). ¿Existe el bullying en la universidad? Aproximación a esta realidad con una muestra española de estudiantes de grado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (57), 85–109. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/510>
- Ruales-Jurado, R. E., Lucero-Revelo, S. E., & Gómez-Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Ruiz, L. R. (2021). *Salud mental y factores asociados a la depresión en estudiantes universitarios*. *Tejidos Sociales*, 3(1), 1–6. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/article/view/4764>.
- Sánchez Venteo, E. (2017). *El bullying y la violencia escolar*. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 91–105. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4257>
- Sánchez-Cabada, M. E., Salcido-Cibrián, L. J., Chapa-Romero, A. C., & Elizalde-Monjardin, M. (2023). La temporalidad de los constructos psicológicos, la ideación suicida y la desregulación emocional: Un estudio longitudinal en adolescentes. *Escritos de Psicología*, 16(2), 104-111. <https://dx.doi.org/10.24310/escpsi.16.2.2023.16764>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2019). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). *Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison*. *Child Development*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., Schneider, B. H., Smith, B. L., & Ananiadou, K. (2004). *The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research*. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>

- Suárez, Y. P., Restrepo, D. E., & Caballero, C. C. (2016). Ideación suicida y su relación con la inteligencia emocional en universitarios colombianos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(4), 470-478. <https://doi.org/10.18273/revsal.v48n4-2016005>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). *What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Tejada, E., Garay, U., Romero, A., & Bilbao, N. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: Análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 373–390. <https://doi.org/10.6018/rie.422671>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Universidad Santo Tomás. (s.f.). Documentos institucionales. <https://www.ustavillavicencio.edu.co/universidad/usta/documentos-institucionales>
- Vega-Cauich, J., & Cisneros-Cohernour, E. (2022). Validación del California Bullying Victimization Scale en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Criminalidad*, 64(3), 9-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082022000300009&script=sci_arttext
- Vela Hernández, A. M. (2017). Efectividad de mindfulness en reducir ideación suicida en jóvenes universitarios víctimas de acoso escolar [Tesis de grado, Universidad San Francisco de Quito]. https://rraae.cedia.edu.ec/Record/USFQ_0111f3ceebefc47b1741164856bf584c
- Velásquez Centeno, C., Grajeda Montalvo, A. T., Montero López, V. E., Montgomery Urday, W., & Egusquiza Vásquez, K. (2020). Desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que cursan estudios generales en una universidad pública de Lima Metropolitana. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/18090>
- Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J. J., & Zafra Trisancho, S. L. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082016000200008
- Vílchez, M. (2017). El suicidio desde el enfoque social en perspectiva histórica: El caso de la armada japonesa y el nazismo. Grupo de Estudios en Seguridad Internacional (GESI).

<https://www.seguridadinternacional.es/?q=es/content/el-suicidio-desde-el-enfoque-social-en-perspectiva-hist%C3%B3rica-el-caso-de-la-armada-japonesa-y>

Villalobos Galvis, F. H. (2008). *Validez y confiabilidad del inventario de ideación suicida positiva y negativa – PANSI, en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto* [Tesis de especialización, Universidad Nacional de Colombia – Universidad de Nariño]. Repositorio Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/5606>.

Waseem, M., & Nickerson, A. B. (2023). *Identificación y tratamiento del acoso escolar*. StatPearls. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441930/>

Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. NARCEA, S. A. de Ediciones. <https://es.scribd.com/document/536413595/Wood-y-Smith-2018-Investigar-en-educacion>