

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



LA RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y EL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES

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

Alejandra Barua Ciccía

20190224

Lucienne Marie Belmont Flury

20190242

Sandra Maria Ego Aguirre Andrade

20190664

Asesor

Guillermo Enrique Delgado Ramos

Lima – Perú

Marzo de 2026



**THE RELATIONSHIP BETWEEN BASIC
PSYCHOLOGICAL NEEDS AND BULLYING IN
STUDENTS**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
MATERIAL Y MÉTODO.....	4
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN.....	4
ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA.....	4
RESULTADOS.....	5
DISCUSIÓN.....	8
CONCLUSIÓN.....	14
REFERENCIAS.....	15
ANEXOS.....	19

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Análisis de los estudios seleccionados	9
Tabla 2 Características metodológicas y hallazgos principales	10



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Flujograma del proceso de selección de artículos.....6



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Definiciones de bullying por estudio.....	19
--	----



La relación entre las necesidades psicológicas básicas y el acoso escolar en estudiantes

Alejandra Barúa Ciccía 1¹, Lucienne Belmont Flury 2², Sandra Ego-Aguirre Andrade 3³

20190224@aloe.ulima.edu.pe¹, 20190242@aloe.ulima.edu.pe², 20190664@aloe.ulima.edu.pe³

Universidad de Lima

Resumen: El bullying es un fenómeno persistente que genera un impacto tanto a nivel personal como social. Diversas investigaciones han analizado las variables que influyen en su aparición y mantenimiento, entre las cuales destacan las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB). Sin embargo, la relación entre la satisfacción o frustración de estas necesidades y el acoso escolar ha sido poco considerada en el ámbito educativo. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre las NPB y las conductas de bullying en estudiantes que asumen el rol de agresor en la literatura empírica. Se realizó una revisión de literatura siguiendo los lineamientos PRISMA, mediante la búsqueda de estudios publicados entre 2016 y 2026 en las bases de datos Scopus, Web of Science, APA PsycNet y EBSCO. Se identificaron 10 investigaciones que cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados indican que la satisfacción de las NPB, ya sea conceptualizada como una variable mediadora, predictora o como parte de un perfil, se asocia con menores niveles de acoso escolar. Esta relación varía según factores contextuales y otras variables intervinientes. A partir de estos hallazgos, se resalta la importancia de promover prácticas pedagógicas que favorezcan la satisfacción de estas necesidades como estrategia preventiva.

Palabras clave: Bullying, Necesidades Psicológicas Básicas, Teoría de la Autodeterminación, Prevención escolar

Abstract: Bullying is a persistent phenomenon that has an impact at both the personal and social areas. Various studies have examined the variables that influence its appearance and maintenance, among which Basic Psychological Needs (BPN) stand out. However, the relationship between the satisfaction or frustration of these needs and school bullying has received little attention in the educational field. The aim of this study is to analyze the relationship between BPN and bullying behaviors in students who assume the role of aggressor in the empirical literature. A literature review was conducted following PRISMA guidelines through a search for studies published between 2016 and 2026 in the Scopus, Web of Science, APA PsycNet, and EBSCO databases. 10 studies meeting the inclusion criteria were identified. The results indicate that satisfaction of BPN, whether conceptualized as a mediating variable, a predictor, or as part of a profile, is associated with lower levels of school bullying. This relationship varies according to contextual factors and other intervening variables. Based on these findings, the importance of promoting pedagogical practices that support the satisfaction of these needs as a preventive strategy is highlighted.

Keywords: Bullying, Basic Psychological Needs, Self-Determination Theory, School-based prevention

Introducción

El acoso escolar constituye una problemática relevante para la salud pública debido a su impacto negativo en el bienestar de los estudiantes (Chachapoya Pilamonta & Añazco Lalama, 2025). Esto se evidencia en la información proporcionada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021) que indica que, a nivel mundial, uno de cada tres alumnos ha sufrido acoso. En el Perú, según el Ministerio de la Educación [MINEDU] (s.f.), a través del Sistema Especializado contra la Violencia Escolar (SíseVe), se reportaron un total de 19,770 casos de violencia escolar en el año 2025. De este total, 7,731 casos corresponden a violencia psicológica, 8,530 física y 3,509 sexual, lo que evidencia que esta problemática continúa persistiendo (MINEDU, s.f.).

Este problema tiene un impacto en diferentes áreas. En el plano político, el MINEDU como respuesta a esta problemática, impulsó una estrategia nacional denominada "Paz Escolar", orientada al abordaje de la violencia y la promoción del bienestar en las instituciones educativas (Guevara Vidalón et al., 2024). Asimismo, se han promulgado normativas, como la ley N° 29179, que decreta que debe haber un psicólogo en cada institución educativa (Congreso de la República del

Perú, 2011, Artículo 3). Aquello evidencia el impacto de esta problemática, la cual exige al sistema político la formulación e implementación de normas orientadas a su prevención y reducción. No obstante, estas disposiciones normativas se ven limitadas por dificultades de implementación. Según el Compendio Estadístico 2025, con datos del 2024, existían 65,702 instituciones educativas a nivel nacional, mientras que sólo se registraban 7,015 psicólogos colegiados, lo que evidencia una diferencia significativa entre la legislación vigente y su aplicación efectiva (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2025). Esta situación evidencia las condiciones del sistema educativo peruano que limitan la eficacia de las estrategias propuestas.

En el ámbito tecnológico, el impacto se manifiesta en la transformación del acoso tradicional, el cual ha evolucionado hacia entornos digitales y plataformas virtuales, configurando así una nueva forma de violencia denominada ciberbullying (García-Fernández et al., 2024). Al desaparecer las barreras espaciales y temporales que anteriormente limitaban su alcance, la agresión ahora puede extenderse de manera continua y con mayor acceso a la víctima en cualquier momento. Asimismo, el anonimato que ofrecen estos espacios

facilita a los agresores la emisión de más amenazas, humillaciones e intimidaciones (Pinho De Oliveira, 2023). Esta tendencia se evidencia en las cifras del portal SíseVe, donde en el año 2024 se reportaron 568 casos de ciberacoso escolar a nivel nacional (MINEDU, s.f.).

Por otro lado, en el ámbito económico, el impacto de este fenómeno se observa en la repercusión de la productividad y el desarrollo del capital humano. La deserción escolar asociada a situaciones de acoso impide que los estudiantes culminen la educación básica, lo que reduce sus oportunidades futuras de acceso a educación superior y trabajo formal (UNESCO, 2021). En el caso del Perú, este fenómeno puede llegar a representar pérdidas equivalentes hasta al 6% del PBI y representar un costo fiscal cercano al 1% del PBI (UNESCO, 2024). Asimismo, desde una perspectiva ecológica, el acoso escolar impacta en los entornos educativos, ya que las manifestaciones de agresión pueden afectar el ambiente material de la institución mediante el daño a la infraestructura y los espacios comunes (UNESCO, 2021). En respuesta a ello, diversas escuelas han incorporado modificaciones estructurales orientadas a la prevención de la violencia, priorizando condiciones que favorezcan la supervisión y la visibilidad, como el incremento de ventanas, líneas de visión despejadas y sistemas de videovigilancia (Francis et al., 2022).

Finalmente, en el contexto social, el acoso escolar impacta de manera significativa al asociarse con el desarrollo de diversos trastornos psicológicos, mayor consumo de alcohol y drogas, inicio precoz de la actividad sexual y desvinculación académica, entre otras conductas de riesgo (UNESCO, 2021). De este modo, el fenómeno trasciende el plano individual y se configura como una problemática social, al concentrar y potenciar múltiples factores de riesgo dentro de una misma población.

Todo ello evidencia que el acoso escolar es un fenómeno complejo por el impacto que genera en diversos contextos. Esta complejidad se explica por la participación de múltiples conceptos psicológicos asociados a su manifestación. Entre ellos, destaca la baja empatía cognitiva y afectiva, la cual se vincula con comportamientos agresivos al facilitar mecanismos de desconexión moral, como la distorsión de las consecuencias o la reestructuración cognitiva, favoreciendo la ausencia de culpa y la persistencia de dichas conductas (Falla et al., 2021). La desconexión moral se identifica como el factor de riesgo más influyente en la aparición del acoso escolar (Zhou et al., 2025). Finalmente, las habilidades sociales también constituyen un factor psicológico clave, dado que se ha identificado una asociación inversa significativa entre estas y el acoso escolar (De la Cruz Otiniano & Correa Huaripata, 2025). Estos factores permiten

comprender el acoso escolar como una problemática en la que se involucran diversos procesos psicológicos.

A lo largo de los años, se han llevado a cabo distintas investigaciones con el objetivo de identificar factores preventivos frente a la aparición del bullying. La presencia de estos factores reduce la probabilidad de que se manifiesten conductas agresivas en los entornos escolares. En este sentido, se ha encontrado una relación negativa entre la inteligencia emocional y el comportamiento de acoso escolar, lo que sugiere que una mayor conciencia emocional, una adecuada gestión de las emociones y la capacidad de comprender las emociones de los demás disminuyen la probabilidad de que una persona adopte el rol de agresor (Yosep et al., 2024). Asimismo, se ha observado que los estudiantes con mayores niveles de sociabilidad, mejores habilidades de comunicación y mayor satisfacción en el ámbito familiar tienden a buscar ayuda en lugar de recurrir a conductas agresivas (Sitnik-Warchulska et al., 2021). Otros estudios muestran que el autocontrol constituye el factor protector más relevante (Zhou et al., 2025). Algunas investigaciones indican que el entorno educativo favorece el desarrollo de comportamientos prosociales cuando se caracteriza por un clima escolar positivo, basado en la orientación y el apoyo hacia los estudiantes (Miranda et al., 2019).

El conjunto de variables psicológicas implicadas evidencia que el acoso escolar es un fenómeno multicausal que no responde a un único factor explicativo, por ello el bullying suele estudiarse desde el Modelo Ecológico. Este señala que el acoso escolar es el resultado de interacciones complejas entre múltiples variables intra e interindividuales que están influenciadas por el contexto, el entorno y la sociedad (Grădinariu, 2022). El Modelo General de la Agresión organiza estos factores en modificadores biológicos y ambientales, y enfatiza que la interacción entre ambos influye en el desarrollo de la personalidad y aumenta la probabilidad de conductas agresivas (Allen et al., 2018; Morgan et al., 2023). En cuanto a los factores biológicos, destacan las funciones ejecutivas, las cuales pueden influir en la presencia de un autocontrol limitado, elevada impulsividad, deficiente regulación emocional y baja empatía, factores clave en la presencia del bullying (Cui et al., 2025; Henostroza Mesones et al., 2024). Asimismo, los rasgos de personalidad, que poseen un componente genético, también han sido relacionados con el bullying. Se ha encontrado que una mayor presencia de rasgos oscuros de la personalidad se asocia con una mayor conducta agresiva (Davis et al., 2022). Por otro lado, entre los factores ambientales destacan los vínculos familiares (Macas Ortega & Blacio Maldonado, 2024), los entornos en los que se normaliza la

agresividad y la violencia (Travlos et al., 2018), así como el bajo control y supervisión por parte de los docentes (Horton et al., 2022). Estos procesos impactan en la evaluación de las situaciones y la toma de decisiones conductuales, aumentando o disminuyendo la disposición hacia conductas agresivas que, cuando se presentan de manera repetida y sistemática, configuran el bullying (Allen et al., 2018).

El acoso escolar genera diversos efectos que repercuten en el bienestar tanto de la persona como de la sociedad. A nivel individual, la víctima experimenta una disminución significativa de la autoestima, lo que puede derivar en trastornos mentales como depresión, ansiedad y estrés postraumático (Caicedo Bohórquez & Fernández Guayana, 2022; Romero Salazar et al., 2021). En el ámbito escolar, el rendimiento académico suele verse afectado por el desinterés, la desmotivación y dificultades de concentración. En casos más graves, el rechazo a asistir al colegio puede intensificarse, llegando al abandono escolar (Solano Sisalima et al., 2025). En el caso del agresor, se identifican dificultades de adaptación escolar, caracterizadas por impulsividad y menor empatía, lo que puede derivar en sanciones o suspensiones por parte de la escuela (Hall, 2017). Asimismo, pueden ser rechazados por sus pares, ya que algunos padres prohíben a sus hijos relacionarse con ellos, incrementando el riesgo de aislamiento (Widodo et al., 2025).

De igual manera, este fenómeno genera diversas repercusiones a nivel global. Un estudio internacional de la UNESCO (2021) encontró que el acoso escolar se asocia con una menor satisfacción con la vida, manifestado en un mayor consumo de alcohol (30.3%) y en la presencia de ideación suicida (23.4%). Esta situación incrementa la demanda y la carga sobre los sistemas de salud mental, constituyéndose en uno de sus principales desafíos (Carvalho Malta et al., 2022; Ministerio de Sanidad [MINSAL], 2022).

A pesar de los avances en la identificación de causas, variables psicológicas asociadas y consecuencias del acoso escolar, aún persiste un vacío de conocimiento respecto a por qué algunas personas que comparten características biológicas o contextuales optan por incurrir en acoso escolar, mientras que otras no lo hacen. En este sentido, todavía falta claridad acerca de las condiciones que podrían disminuir la probabilidad de que una persona incurra en conductas agresivas o de acoso escolar. Frente a este vacío explicativo, la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2017) ofrece un marco teórico para explicar qué motiva a una persona a ciertos comportamientos. Además, esta teoría busca comprender cómo los factores sociales y contextuales pueden favorecer o dificultar la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas

(NPB) de relación, competencia y autonomía y cómo estas afectan la motivación a ciertas conductas. Este enfoque se articula con los modelos previamente señalados, como el Modelo de la Agresión y el Modelo Ecológico, ya que todos coinciden en destacar el papel del contexto y sostienen que las conductas agresivas emergen de la interacción entre características individuales y condiciones ambientales.

En este marco, la satisfacción o frustración de las NPB podría relacionarse con la motivación de una persona a incurrir en acoso escolar. Ryan y Deci (2017) definen las NPB como nutrientes psicológicos y sociales esenciales que, al ser satisfechos, promueven el crecimiento, la integridad y el bienestar. En primer lugar, proponen la autonomía, entendida como la disposición y voluntad de la persona respecto a su propio comportamiento, implicando sentirse responsable de sus acciones, con capacidad de elección y coherencia entre lo que hace, lo que piensa, siente y valora. En segundo lugar, señalan la competencia, que refiere a sentirse eficaz en la interacción con el entorno y contar con oportunidades para el desarrollo y la expresión de capacidades y talentos. Por último, plantean la necesidad de relación, que implica experimentar a los demás como receptivos y sensibles, así como mostrarse de igual manera, favoreciendo la conexión, la participación y el sentido de pertenencia. Los autores destacan que la satisfacción de ellas se relaciona con mayores niveles de bienestar y satisfacción en diversos contextos (Lataster et al., 2022; Ryan & Deci, 2017).

Cuando estas necesidades no son satisfechas, pueden surgir respuestas conductuales desadaptativas, como lo es el acoso escolar (Ryan & Deci, 2017). El acoso puede iniciar con una conducta agresiva, estas se definen como cualquier comportamiento realizado con la intención de causar daño a otra persona que intenta evitarlo (Allen et al., 2018). En los entornos educativos, esta conducta puede manifestarse de diversas formas, incluyendo daño físico, psicológico, verbal o sexual, así como ciberacoso y control coercitivo entre pares (UNESCO, 2021). Cuando este tipo de agresión ocurre de manera reiterada, se configura el acoso escolar o bullying. Este término hace referencia a comportamientos agresivos, repetidos y deliberados dirigidos a causar daño, donde existe cierto desbalance de poderes entre la víctima y el agresor (Han et al., 2025; Olweus, 2013). La conceptualización del bullying no ha variado sustancialmente en el tiempo desde que Olweus (1993) la definió con las mismas características. Sin embargo, en la actualidad se reconocen nuevas manifestaciones, especialmente aquellas mediadas por la tecnología.

La relación entre la satisfacción de las NPB y el acoso escolar ha sido estudiada empíricamente.

Hein et al. (2015) identificaron que la frustración de estas necesidades, especialmente a través de prácticas docentes controladoras, incrementan la probabilidad de implicarse en conductas agresivas. De manera complementaria, Özer y Kemal Haspolat (2024) plantean que el bullying puede interpretarse como un intento de compensar la frustración de dichas necesidades en la adolescencia. Estos hallazgos sugieren que las NPB podrían constituir un mecanismo explicativo relevante en la comprensión de la conducta agresiva en contextos escolares (Ryan & Deci, 2017).

En este contexto, la presente investigación se inscribe en la categoría temática de sociedad y comportamiento humano, en la línea de bienestar y desarrollo humano, específicamente busca contribuir en la sublínea de educación, desarrollo cognitivo y socioafectivo. A partir de ello, la presente investigación busca contestar la pregunta: ¿cómo se estudia en la literatura empírica la relación entre las NPB y el acoso escolar en estudiantes que asumen el rol de agresor? Por ello, el objetivo del estudio es analizar la relación entre las NPB y las conductas de bullying en estudiantes que asumen el rol de agresor a partir de la literatura empírica disponible.

Material y método

Criterios de inclusión y exclusión

Para la presente investigación, se seleccionaron estudios que cumplan con los siguientes criterios de inclusión: (a) estudios empíricos que vinculen las variables de interés, con el fin de asegurar que las relaciones analizadas se sustenten en datos objetivos, medibles y replicables; (b) investigaciones que incorporen la variable de NPB, ya sea evaluando las tres necesidades o algunas de ellas, siempre que estén fundamentadas en la Teoría de la Autodeterminación, a fin de garantizar coherencia conceptual en su medición; (c) estudios que aborden el bullying en sus diferentes manifestaciones, como acoso escolar, percepción de acoso escolar o ciberbullying; (d) estudios cuantitativos, dado que posibilitan la medición objetiva de las variables y el establecimiento de relaciones estadísticas entre ellas; (e) investigaciones publicadas en revistas indexadas del ámbito de la psicología, con el propósito de garantizar rigor científico y calidad metodológica; (f) estudios desarrollados en contextos educativos, debido a que el bullying se manifiesta en entornos escolares y la investigación se centrará en dicha población; (g) investigaciones que detallan los instrumentos de medición utilizados, con el propósito de asegurar transparencia metodológica y evaluar la calidad de los datos; (h) estudios de diseño transversal o longitudinal, ya que estos permiten

analizar asociaciones entre variables e indagar sobre su relación; (i) las investigaciones deben especificar el número de participantes, lo que posibilita valorar la solidez muestral y la capacidad de generalización de los resultados; (j) estudios que presenten evidencias de confiabilidad de los instrumentos empleados, con el fin de garantizar mediciones consistentes y precisas; y (k) investigaciones publicadas en los últimos diez años, entre 2016 y 2026, y de acceso abierto, con el objetivo de incorporar evidencia actualizada y facilitar la verificación y consulta de las fuentes.

Por otra parte, se consideran como criterios de exclusión, además de no cumplir con los criterios de inclusión previamente establecidos, los siguientes: (a) investigaciones de tipo descriptivo, debido a que no permiten analizar relaciones entre variables de acuerdo con los objetivos del estudio; (b) informes de estudios epidemiológicos, ya que se centran principalmente en la estimación de la prevalencia o distribución de un fenómeno y no en el análisis relacional entre variables; (c) revisiones sistemáticas o metaanálisis, dado que el propósito del estudio será analizar evidencia empírica que relacione las variables de interés; (d) estudios cualitativos, puesto que no permiten la medición objetiva de las variables ni el establecimiento de relaciones estadísticas; (e) estudios sin datos concluyentes, debido a que no ofrecen resultados claros para su interpretación o comparación; (f) resumen de investigación, ya que no proporcionan información metodológica ni resultados completos; (g) capítulos de libros y tesis, debido a que suelen presentar estructuras metodológicas heterogéneas que dificultan la comparación sistemática de los resultados; (h) revistas de divulgación, puesto que su formato editorial no siempre incluye información metodológica detallada necesaria para el análisis riguroso de los estudios; (i) manuales y pósteres académicos, debido a que no presentan reportes completos de investigaciones empíricas con descripción detallada de todas las etapas del estudio, lo cual resulta necesario para la adecuada evaluación de sus resultados; y (j) artículos de congresos, ya que habitualmente corresponden a versiones abreviadas de investigaciones que no incluyen un desarrollo metodológico y analítico completo.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de las investigaciones se realizó en los meses de enero y febrero de 2026 en bases de datos en línea, tales como Scopus, Web of Science, Apa Psycnet Net y EBSCO. Para ello, se utilizaron las siguientes palabras clave: basic psychological needs, self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, bullying, school bullying, school violence, peer aggression, aggressors, perpetrators, y bullies. A partir de estas palabras

clave, se estableció la estrategia de búsqueda mediante el uso de operadores booleanos, lo que permitió generar la expresión de búsqueda que se presenta a continuación: ("basic psychological needs" OR "self-determination theory" OR autonomy OR competence OR relatedness) AND (bullying OR "school bullying" OR "school violence" OR "peer aggression") AND (aggressors OR perpetrators OR bullies).

Siguiendo los lineamientos establecidos por la guía PRISMA (Page et al., 2021), se realizó el proceso de búsqueda de investigaciones en las bases de datos seleccionadas, obteniéndose un total inicial de 1,465 artículos. Se eliminaron los estudios que se encontraron de forma repetida en más de una base de datos. Posteriormente, se aplicaron filtros con el objetivo de delimitar la información al ámbito de la psicología. Asimismo, se estableció como criterio de filtro un intervalo temporal comprendido entre los años 2016 y 2026, con la finalidad de reducir el número de investigaciones identificadas. Tras la aplicación de estos filtros, el número de artículos se redujo a 261. A partir de ello, se realizó un último filtro para confirmar el cumplimiento de los criterios de inclusión (open access, y keywords relacionadas a las variables) y exclusión previamente establecidos, obteniendo un total de 183 estudios.

Los artículos identificados fueron sometidos a una revisión preliminar, debido a que algunos criterios de inclusión no podían ser aplicados a través de los filtros en las bases de datos. A partir de esta revisión, se excluyeron los estudios que no cumplían con dichos criterios, seleccionando finalmente nueve investigaciones. Por otro lado, durante la lectura exhaustiva de los estudios previamente seleccionados, se identificaron otros trabajos a partir de sus revisiones de literatura y listas de referencias. En este proceso se encontraron ocho artículos adicionales, de los cuales solo dos cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Estos estudios también fueron analizados como parte de la investigación, lo que dio un total de 10 estudios incluidos en la revisión (Figura 1).

Para la revisión de los artículos se siguieron los lineamientos planteados por Siddaway et al. (2019), para controlar los sesgos en la revisión. En primer lugar, las tres autoras realizaron una revisión independiente para asegurarse de que se llegará a las mismas conclusiones por lo plasmado en los estudios. En segundo lugar, se establecieron

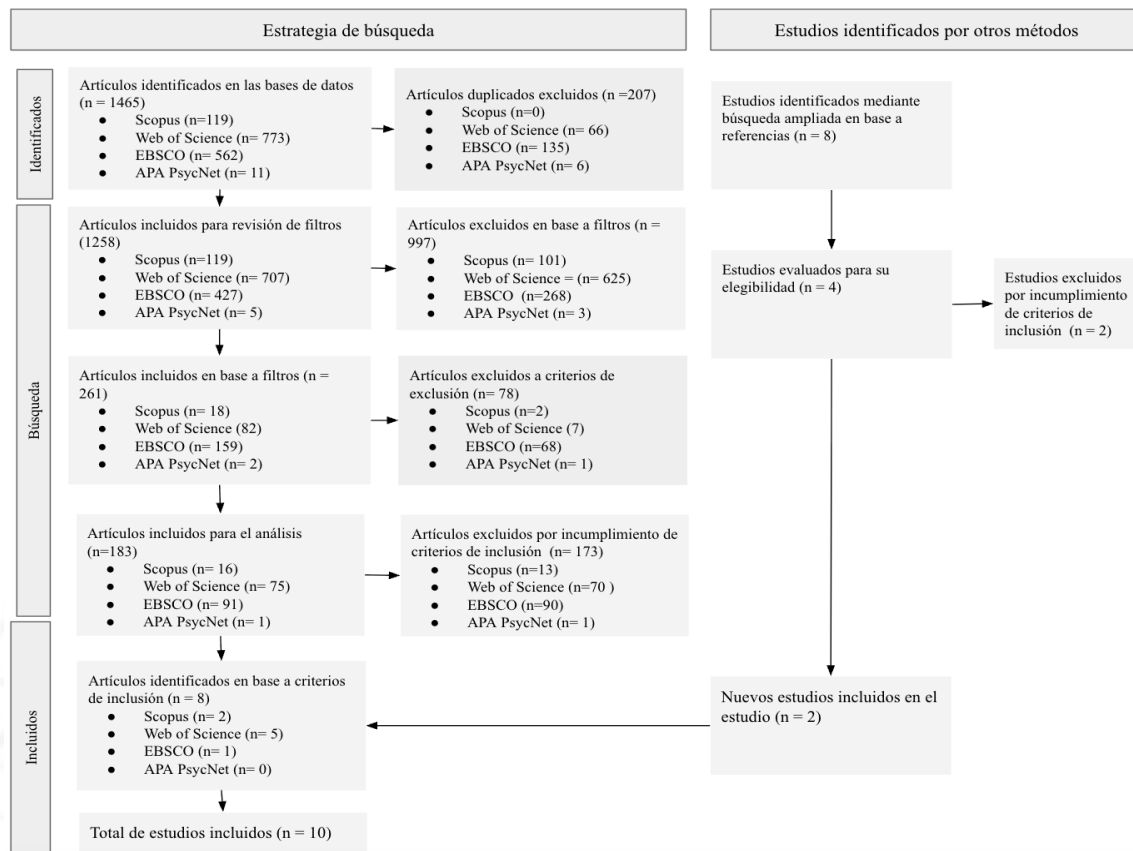
criterios de inclusión y exclusión claros y previamente definidos, garantizando la consistencia y transparencia en la selección de los estudios. Finalmente, se aseguraron definiciones precisas y delimitadas de las variables y de las relaciones analizadas, con el fin de integrar posteriormente los resultados.

Es importante señalar que uno de los artículos seleccionados (Drengk & Börner-Ringleb, 2024) fue publicado originalmente en alemán. Con el fin de garantizar una adecuada comprensión y fidelidad del contenido, se recurrió a DeepL, un servicio de traducción automática basado en inteligencia artificial, para realizar la traducción del texto desde el alemán al español y desde el alemán al inglés (DeepL, 2025). Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de validación cruzada manual, comparando ambas versiones traducidas, con el objetivo de verificar la consistencia semántica y conceptual de los contenidos relevantes. Asimismo, la traducción fue revisada de manera independiente por un hablante trilingüe, quien corroboró la precisión de los términos clave, la coherencia conceptual y la adecuación del contenido traducido al texto original. Este procedimiento permitió reforzar la confiabilidad del proceso de traducción y asegurar la correcta interpretación de los resultados del estudio.

Resultados

Para sintetizar la información de los 10 estudios seleccionados, se elaboraron dos tablas que resumen los aspectos más relevantes de cada investigación. La Tabla 1 incluye los autores, el año de publicación, el título del estudio, el país de realización, el tamaño de la muestra junto con el rango de edad de los participantes y el diseño de investigación. La Tabla 2 presenta las principales características metodológicas de los estudios analizados, incluyendo los instrumentos utilizados y sus índices de confiabilidad, el tipo de análisis de datos empleado y los hallazgos principales sobre la relación entre las dos variables de estudio. Los estudios fueron clasificados en tres subtemas según la conceptualización de las NPB en cada modelo de análisis: rol mediador de las NPB en el acoso escolar, rol predictivo de las NPB en el acoso escolar y NPB en el acoso escolar desde un enfoque de análisis de perfiles.

Figura 1
Flujograma del proceso de selección de artículo



Rol mediador de las NPB en el acoso escolar

En cinco de los estudios analizados las NPB fueron conceptualizadas como una variable mediadora en la relación entre distintas variables y el acoso escolar. En primer lugar, el estudio de Yöntem y Ağırkan (2025), plantea que la cultura escolar y el rechazo parental se relacionan con el acoso escolar a través de variables mediadoras, específicamente la satisfacción de las NPB y el aprendizaje socioemocional. El objetivo de la investigación fue examinar los factores psicosociales que predicen el acoso escolar en secundaria. Los resultados identificaron una relación negativa y estadísticamente significativa entre el acoso escolar y la satisfacción de las NPB ($r = -.36, p < .01$). El modelo explicativo considera a las NPB como variables mediadoras, ya que los autores plantean que la cultura escolar y el rechazo parental predicen la satisfacción de estas necesidades, la cual, a su vez, se relaciona de forma estadísticamente significativa con el acoso entre pares a través del aprendizaje socioemocional ($\beta = -.298, IC\ 95\% [-.371, -.255], p < .01$).

En segundo lugar, Yoo et al. (2025) analizaron exclusivamente la dimensión de autonomía de las NPB como variable mediadora entre una intervención basada en la enseñanza con

apoyo a la autonomía y la reducción del acoso escolar en el aula. Para ello, evaluaron dicha dimensión con el objetivo de identificar el mecanismo que explica la reducción en el acoso. Los autores compararon tres modelos explicativos: un modelo socioecológico, en el que la enseñanza orientada a la autonomía reduce el bullying al modificar las dinámicas sociales y normas del aula; un modelo basado en la Teoría de la Autodeterminación, que plantea que este tipo de enseñanza incrementa la satisfacción de la necesidad de autonomía del alumnado, reduciendo el bullying a partir de cambios individuales; y un modelo combinado, que integra ambos mecanismos explicativos. Los resultados evidenciaron que la intervención fue efectiva al modificar el ambiente de clase, en línea con el modelo socioecológico, reduciendo significativamente el acoso de los compañeros ($\beta = -.49, p < .001$) e incrementando la satisfacción de la autonomía ($\beta = .59, p < .001$). Igualmente, el análisis del modelo de mediación única mostró que la autonomía, predijo una reducción significativa del bullying individual ($\beta = -.51, p < .001$), llegando a explicar un 67% de la varianza ($R^2 = .67$). No obstante, el estudio concluye que el modelo con mayor capacidad explicativa es el que une ambas fuerzas, ya que al integrar la mejora

del ambiente del aula (reducción del acoso de compañeros) junto con la autonomía, el modelo final alcanza a explicar un 70% ($R^2 = .70$) de la varianza, demostrando que abordar tanto lo social como lo individual es la estrategia más eficaz. Es importante destacar que esta es la única investigación experimental sobre las variables del estudio.

En tercer lugar, se analizó el estudio por Purwandari et al. (2024) donde sugieren que las NPB son una variable mediadora entre el rol de los profesores en las intenciones de acoso escolar. Los resultados revelaron un efecto indirecto significativo, aunque débil, del estilo de enseñanza autoritativo sobre las intenciones de acoso, mediado por la satisfacción de las NPB ($\beta = -.11, p < .05$). Específicamente, se halló una relación positiva y moderada entre el estilo de enseñanza y la satisfacción de las necesidades ($\beta = .55, p < .05$), mientras que la satisfacción de las NPB mostró una asociación negativa y débil con las intenciones de acoso ($\beta = -.19, p < .05$). Con ello, concluyeron que la satisfacción de las NPB ejerce un rol mediador significativo, explicando cómo el estilo docente ayuda a reducir las intenciones de agresión.

En cuarto lugar, una investigación realizada por Gao et al. (2024), tuvo como objetivo investigar la relación entre la conexión con la naturaleza tanto rasgo como estado y el ciberbullying en adolescentes, considerando las NPB como mediadoras. Los resultados del primer estudio evidenciaron que las conductas de ciberbullying se relacionaron de manera negativa y significativa con la satisfacción de las NPB ($r = -.23, p < .001$). Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con cada una de las NPB (Relación, $r = -.22, p < .001$; Autonomía, $r = -.21, p < .001$; Competencia, $r = -.18, p < .001$). Asimismo, se encontró que la conectividad con la naturaleza, como rasgo, predijo positivamente la satisfacción de las NPB ($\beta = .52, p < .001$), mientras que la satisfacción de dichas necesidades predijo negativamente las conductas de ciberbullying ($\beta = -.12, p < .01$). Por su parte, el segundo estudio, mostró que la conectividad con la naturaleza como estado redujo las intenciones de ciberbullying únicamente a través de la satisfacción de las NPB, las cuales desempeñaron un rol de mediación total (β indirecto = $-.13$; IC 95% [$-.32, -.01$]). En conjunto, los hallazgos respaldan la idea que la satisfacción de las NPB constituye un factor clave en la reducción del ciberbullying en adolescentes.

Por último, Fousiani et al. (2016) analizaron cómo las prácticas parentales (control psicológico y apoyo a la autonomía) se vinculan con la implicación en ciberacoso mediante distintos mecanismos mediadores, entre ellos la satisfacción de las NPB, midiendo específicamente autonomía y relación. Los análisis correlacionales mostraron asociaciones positivas y significativas entre el

ciberbullying y la frustración de la autonomía ($r = .12, p < .01$) y de la relación ($r = .18, p < .01$). Posteriormente, mediante un modelo de ecuaciones estructurales con depuración progresiva de trayectorias, eliminando los caminos no significativos, los autores estimaron un modelo explicativo final. En este, al incluir la empatía y la humanización de agresores y víctimas como mediadores, la necesidad de relación dejó de presentar efectos significativos. El modelo final indicó que el apoyo parental a la autonomía predijo la necesidad de autonomía del adolescente ($\beta \approx .66$), la cual a su vez predijo mayor empatía ($\beta \approx .40$); esta se asoció con menor humanización de agresores y mayor humanización de víctimas, reduciendo indirectamente la probabilidad de ciberbullying. El ajuste global del modelo fue adecuado ($\chi^2(1350) = 2408.293$, CFI = .901, RMSEA = .038, SRMR = .065). De manera contraria a las expectativas iniciales, la necesidad de relación no se vinculó con el ciberbullying. Aunque el acoso podría parecer un problema relacional, los hallazgos sugieren que la frustración de la autonomía presenta una asociación más robusta con el ciberbullying. Los autores interpretan estos resultados indicando que la frustración de la necesidad de autonomía se asocia con respuestas antisociales como mayor ira, agresión y prejuicio, mientras que su satisfacción se vincula con conductas prosociales y menor desenganche moral. En cambio, la frustración de la relación podría relacionarse más estrechamente con problemas internalizantes.

Rol predictivo de las NPB en el acoso escolar

A partir del análisis, se evidenció que cuatro investigaciones examinaron la relación entre las NPB y el acoso escolar, siendo estas conceptualizadas como variables predictoras.

En el estudio de Drengk y Börner-Ringleb (2024) examinaron la relación entre la frustración de las NPB, la orientación competitiva asociada a dichas necesidades y la aparición de comportamientos de acoso escolar. Los resultados correlacionales mostraron asociaciones positivas y significativas entre la frustración de vinculación social ($r = .27$), competencia ($r = .17$) y autonomía ($r = .27$) con el acoso, así como correlaciones aún mayores entre la orientación competitiva vinculada a cada necesidad y el acoso (vinculación social: $r = .35, p < .001$; competencia: $r = .36, p < .001$; autonomía: $r = .35, p < .001$). Mediante modelos de regresión multinivel, se observó que la orientación competitiva contribuía significativamente a explicar la varianza del comportamiento de acoso y reducía el efecto de la frustración de necesidades al incluirse en el modelo. En conjunto, los hallazgos indican que el acoso escolar no solo se asocia con la frustración de las NPB, sino también con la tendencia a percibir

las relaciones sociales como escenarios competitivos.

En la misma línea, Delfan Beiranvand et al. (2023) analizaron la relación entre las NPB y el bullying, considerando también la toma de perspectiva social, definida como la capacidad de comprender los pensamientos y sentimientos de otras personas, como variable mediadora. Los resultados mostraron asociaciones negativas entre la satisfacción de competencia ($r = -.18, p < .01$) y de relación ($r = -.23, p < .01$) con el bullying, mientras que la autonomía no presentó asociación significativa ($r = -.07, p > .05$). Además, el análisis de mediación indicó que la toma de perspectiva social medió significativamente la relación entre competencia ($Z = -2.01, p < .05$) y relación ($Z = -4.61, p < .01$) con el bullying. En conjunto, los hallazgos sugieren que menores niveles de satisfacción de estas necesidades se vinculan con mayor implicación en conductas de acoso, en parte a través de déficits en la toma de perspectiva social.

Del mismo modo, Varsamis et al. (2022) investigaron las relaciones entre la satisfacción de las NPB y el acoso, tanto en el contexto escolar como en el familiar, considerando la victimización como variable mediadora. Los análisis correlacionales evidenciaron relaciones negativas y significativas entre el acoso escolar y la satisfacción de las NPB en casa ($r = -.18, p < .01$) y en la escuela ($r = -.14, p < .01$). Los modelos de trayectorias permitieron estimar un modelo estructural en el que, en el contexto escolar, la satisfacción de las NPB predijo negativamente la victimización en la escuela ($\beta = -.25$), y la victimización escolar predijo positivamente el acoso escolar ($\beta = .12$). Asimismo, se identificó un efecto directo negativo entre la satisfacción de las NPB en casa y el acoso escolar ($\beta = -.12$). Este patrón sugiere un proceso secuencial en el cual menores niveles de satisfacción de las NPB se asocian con mayor victimización, la cual, a su vez, se relaciona con mayores niveles de acoso escolar.

Por último, la investigación de Stan (2023) tuvo como objetivo analizar la relación de la satisfacción de las NPB y las estrategias de afrontamiento sobre la victimización y la perpetración del bullying. Los resultados no evidenciaron correlaciones significativas entre la perpetración y las necesidades de relación ($r = -.06$), autonomía ($r = -.05$) ni competencia ($r = -.07$). En consecuencia, la inclusión de la satisfacción de las NPB no mejoró el modelo predictivo de conductas agresivas. No obstante, presentaron asociaciones negativas significativas entre la victimización y la satisfacción de las necesidades de relación ($r = -.17, p < .01$) y competencia ($r = -.12, p < .05$). Aquello indica que menores niveles de satisfacción de estas necesidades se vinculan con una mayor probabilidad

de experimentar victimización, pero no de ejercer conductas de acoso escolar.

NPB en el acoso escolar desde un enfoque de análisis de perfiles

Desde otra perspectiva, una investigación examinó la relación entre las NPB y el acoso escolar al considerar estas necesidades como una variable al estudiar los perfiles de los estudiantes. Menéndez Santurio et al. (2021) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar las interacciones entre el acoso escolar, las NPB, la responsabilidad y la satisfacción con la vida en adolescentes. Mediante un análisis de perfiles latentes, identificaron cinco grupos diferenciados según sus niveles de satisfacción y frustración de las NPB. Los resultados mostraron que el perfil adaptativo, caracterizado por alta satisfacción y baja frustración de necesidades, presentó los niveles más bajos de agresión entre iguales ($M = 1.23$), medida utilizada en el estudio como indicador conductual del acoso escolar. En contraste, los perfiles con mayores niveles de frustración de las NPB mostraron medias superiores de esta conducta ($M = 1.56$), lo que sugiere una relación inversa entre la satisfacción de las NPB y el bullying.

Discusión

El objetivo de la investigación es analizar la relación entre las NPB y las conductas de bullying en estudiantes que asumen el rol de agresor en la literatura empírica. A partir de la revisión de literatura inicial se esperaba encontrar que los estudios reporten relaciones significativas entre las NPB y el acoso escolar en el rol de agresor (Hein et al., 2015; Özer & Kemal Haspolat, 2024).

Todos los estudios, con excepción de Stan (2023), encontraron al menos alguna asociación significativa entre alguna dimensión de las NPB y el acoso escolar. No obstante, la magnitud de estas relaciones tiende a situarse en rangos pequeños o moderados según los criterios de Cohen (1992).

Estos resultados señalan la naturaleza compleja del acoso escolar, ya que la frustración de las NPB no se asocia por sí sola con la aparición de conductas de acoso. La evidencia sugiere que dichas necesidades se asocian con un perfil de vulnerabilidad que, en interacción con mecanismos mediadores u otras variables psicosociales, favorece la manifestación de comportamientos de acoso. Asimismo, varios estudios analizaron las NPB como variables que ayudan a anticipar el acoso escolar (Fousiani et al., 2016; Gao et al., 2024; Purwandari et al., 2024; Varsamis et al., 2022; Yoo et al., 2025; Yöntem y Ağirkan, 2025).

Tabla 1*Análisis de los estudios seleccionados*

Autor	Año	Título	País	Participantes	Diseño
Yöntem & Ağırkan	2025	What are the Psychosocial Predictors of Peer Bullying Among Middle School Students?	Turquía	n = 565 (11 a 14 años)	Correlacional– Explicativo
Yoo et al.	2025	Bullying is socially-regulated, but autonomy-supportive teaching and autonomy need satisfaction are effective antidotes	Corea del Sur	n = 2,491 (13 a 18 años) n = 45 (docentes)	Experimental– Explicativo
Drengk & Börnert-Ringle	2024	Examining the relationship of bullying, the need for social relatedness, and supportive teacher behavior among secondary school students	Alemania	n = 561 (12 a 15 años)	Correlacional– Explicativo
Gao et al.	2024	Nature as a Shield: exploring the link between trait and state nature connectedness and adolescent cyberbullying based on self-determination theory	China	n = 1,110 (12 a 15 años) n = 73 adolescentes (12 a 14 años)	Correlacional – Explicativo Experimental – Explicativo
Purwandari et al.	2024	Need-satisfaction as a Mediator of Teaching Style and School-Bullying Intentions	Indonesia	n = 396 (15 a 17 años)	Correlacional– Explicativo
Delfan Beiranvand et al.	2023	Predicting bullying at schools based on basic psychological needs, moral identity, and personality traits: The mediating role of social perspective-taking.	Irán	n = 390 (14 a 20 años)	Correlacional– Explicativo
Stan	2023	Psychological needs satisfaction, gender-specific patterns and coping strategies related to bullying behaviors in the case of Romanian adolescents.	Rumania	n = 243 (14 a 18 años)	Correlacional – Explicativo
Varsamis et al.	2022	The role of basic psychological needs in bullying victimization in the family and at school	Grecia	n = 532 (11 a 16 años)	Correlacional– Explicativo
Menéndez Santurio et al.	2021	Acoso escolar, Necesidades Psicológicas Básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes	España	n = 1,785 (12 a 17 años)	Correlacional– Person Centered
Fousiani et al.	2016	Perceived Parenting and Adolescent Cyber-Bullying: Examining the Intervening Role of Autonomy and Relatedness Need Satisfaction, Empathic Concern and Recognition of Humanness	Cyprus	n = 548 (15 a 17 años)	Correlacional– Explicativo

Tabla 2
Características metodológicas de los estudios analizados

Autor	Instrumentos	Análisis de datos	Hallazgos principales
Yöntem & Ağırkan	<ul style="list-style-type: none"> • Bullying Tendency Scale ($\alpha = .82$) • School Culture Scale ($\alpha = .90$) • Basic Psychological Needs Scale ($\alpha = .74$) • Parental Acceptance-Rejection Scale-Child Form ($\alpha = .83$) • Adolescents' Social and Emotional Learning Scale ($\alpha = .87$) 	Modelado de ecuaciones estructurales.	Relación negativa entre el acoso escolar y la satisfacción de las NPB ($r = -.36, p < .01$). Las necesidades psicológicas básicas predicen el acoso a través del aprendizaje socioemocional ($\beta = -.298$, IC del 95% = $-.371, -.255, p < .01$).
Yoo et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Behavior Rating Scale (Autonomy-supportive, $\alpha = .94$; controlling instructional, $\alpha = .93$) • Learning Climate Questionnaire ($\alpha = .90 - .94$) • Controlling Teacher Questionnaire ($\alpha = .75 - .83$) • Perceived Autonomy Scale ($\alpha = .87 - .92$) • Bullying Behaviour Questionnaire (Individual bullying, $\alpha = .74 - .86$; Classmates' bullying ($\alpha = .85 - .92$) 	Modelos estructurales y comparación de modelos.	Se encontró que el aumento en autonomía, predijo una reducción del bullying ($\beta = -.51, p < .001$), llegando a explicar un 67% de la varianza ($R^2 = .67$).
Purwandari et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher as Social Context Questionnaire (Autonomy support, $\alpha = .76$; Involvement, $\alpha = .91$; Structure, $\alpha = .83$) • Satisfaction Subscale of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (Autonomy, $\alpha = .70$; Competence, $\alpha = .82$; Relatedness, $\alpha = 1$) • Bullying Intention Scale (Initial desire to inflict harm, $\alpha = .86$; Imbalance of power, $\alpha = .72$; Pattern of repetition, $\alpha = .85$) 	Modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales.	La satisfacción de las NPB mostró una asociación negativa y débil con las intenciones de acoso ($\beta = -.19, p < .05$)
Gao et al.	<ul style="list-style-type: none"> • The Connectedness to Nature ($\alpha = .82$) • Cyberbullying subscale from the Cyber Aggression Involvement Scale. ($\alpha = .94$) • The Basic Psychological Needs Scale ($\alpha = .92$) 	Análisis de rutas (path analysis).	El ciberbullying se relaciona de manera negativa con la satisfacción de las NPB ($r = -.23, p < .001$). Se encontraron correlaciones con cada NPB (Relación, $r = -.22, p < .001$; Autonomía, $r = -.21, p < .001$; Competencia, $r = -.18, p < .001$). La satisfacción de las NPB predijo negativamente las conductas de ciberbullying ($\beta = -.12, p < .01$)
Fousiani et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusion of Nature in the Self Scale - No aplica • Basic Psychological Needs Scale ($\alpha = .89$) • Cyberbullying Intentions Scale ($\alpha = .84$) 	Análisis de la prueba t de muestras independientes y la prueba de mediación.	La naturaleza en estado redujo las intenciones de ciberbullying únicamente a través de la satisfacción de las NPB, las cuales desempeñaron un rol de mediación total (β indirecto = $-.13$; IC 95% [$-.32, -.01$])
Fousiani et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy Support subscale of the Perceptions of Parenting Scale ($\alpha = .84$) 	Modelado de ecuaciones estructurales con variables latentes.	Se encontraron asociaciones positivas entre el ciberbullying y la frustración de la autonomía ($r = .12$,

Autor	Instrumentos	Análisis de datos	Hallazgos principales
	<ul style="list-style-type: none"> • Psychological Control Scale-Youth Self Report ($\alpha = .79$) • Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale (Autonomy satisfaction, $\alpha = .75$; Autonomy frustration, $\alpha = .65$; Relatedness satisfaction $\alpha = .80$; Relatedness frustration $\alpha = .76$) • La percepción de rasgos humanos únicos y rasgos de naturaleza humana ($\alpha = .77 - .83$) • Cyberbullying Offending Scale ($\alpha = .86$) • Empathic concern (EC) subscale of the Empathy Scale ($\alpha = .70$) 		<p>$p < .01$) y de la relación ($r = .18, p < .01$).</p>
Drengk & Börnert-Ringle	<ul style="list-style-type: none"> • Acoso escolar: escala desarrollada y probada por los propios autores ($\alpha = .92$) • Necesidades Psicológicas Básicas: 4 ítems extraídos de la Escala Alemana Básica de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas (Integración social, $\alpha = .76$; Experiencia de competencia, $\alpha = .81$; Autonomía, $\alpha = .79$) • Competitividad: escala basada elaborada por autores, basada en Competitive Work Environment Scale y el Inventario de Motivación por el Rendimiento (Integración social, $\alpha = .78$; Experiencia de competencia, $\alpha = .84$; Autonomía, $\alpha = .80$) 	Regresión jerárquica mixta.	Relaciones positivas y significativas entre la frustración de vinculación social ($r = .27$), competencia ($r = .17$) y autonomía ($r = .27$) con el acoso escolar
Delfan Beiranvand et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Scales of Bullying (Bullying, $\alpha = .814$; Conflict, $\alpha = .79$; Victimization: $\alpha = .70$) • Basic Psychological Needs (Autonomy, $\alpha = .60$; Competency, $\alpha = .60$; Relationship, $\alpha = .60$) • Moral Identity ($\alpha = .76$) • NEO Personality Questionnaire (Short Form) ($\alpha = .60 - .70$) • Social Perspective-taking ($\alpha = .89$) 	Modelado de ecuaciones estructurales y análisis de rutas.	Los resultados mostraron asociaciones negativas entre la satisfacción de competencia ($r = -.18, p < .01$) y de relación ($r = -.23, p < .01$) con el bullying, mientras que la autonomía no presentó asociación ($r = -.07, p > .05$).
Varsamis et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Basic Psychological Needs in Relationships questionnaire (Family context, $\alpha = .80$; School context, $\alpha = 0,83$) • Medidas de Ítem Único para Bullying y Victimización (4 ítems, dos para cada contexto) - No aplica 	Modelado de ecuaciones estructurales mediante análisis de rutas (path models).	Se encontraron relaciones negativas entre el bullying escolar y la satisfacción de las NPB en casa ($r = -.18, p < .01$) y en la escuela ($r = -.14, p < .01$).
Stan	<ul style="list-style-type: none"> • Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (Agresión, $\alpha = .85$; Victimización, $\alpha = .87$) • Basic Psychological Need Satisfaction in General Scale (Autonomía, $\alpha = .60$; Relación, $\alpha = .65$; Competencia, $\alpha = .64$) • Coping Orientation to Problems Experienced ($\alpha = .58 - .87$) 	Regresión múltiple jerárquica.	Los resultados no evidenciaron correlaciones significativas entre la perpetración y las necesidades de relación ($r = -.06$), autonomía ($r = -.05$), ni competencia ($r = -.07$).

Autor	Instrumentos	Análisis de datos	Hallazgos principales
Menéndez Santurio et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas ($\alpha = .86 - .93$) • European Bullying Intervention Project Questionnaire ($\alpha = .79 - .84$) • Personal and Social Responsibility Questionnaire ($\alpha = .84 - .90$) • Escala de Satisfacción con la Vida ($\alpha = .84 - .86$) 	Análisis de perfiles latentes.	El perfil adaptativo ($M = 1.23$), caracterizado por alta satisfacción y baja frustración de las NPB, presentó los niveles más bajos de agresión entre iguales, mientras que los perfiles con mayor frustración de necesidades mostraron medias superiores de esta conducta ($M = 1.56$).

Los hallazgos respaldan la idea de que la relación entre las NPB y el acoso escolar tiende a manifestarse principalmente de manera indirecta o mediada, más que como una asociación directa consistente.

Además, la literatura sugiere que esta relación ha sido estudiada predominantemente mediante diseños correlacional-explicativos. Esto indica que las variables propuestas suelen analizarse a partir de asociaciones que permiten identificar vínculos entre ellas, pero que limitan el establecimiento de relaciones causales (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2023). Solo un estudio incorporó una metodología alternativa como lo es el análisis de perfiles latentes (Menéndez Santurio et al., 2021) y solo uno tuvo un diseño experimental (Yoo et al., 2025). En cuanto a los métodos de análisis, la mayoría de las investigaciones empleó estrategias estadísticas multivariadas, destacando modelos de regresión, análisis de mediación y modelos de ecuaciones estructurales, orientados a examinar relaciones predictivas e indirectas entre variables (Delfan Beiranvand et al., 2023; Drengk y Börnert-Ringleb, 2024; Fousiani et al., 2016; Gao et al., 2024; Purwandari et al., 2024; Stan, 2023; Varsamis et al., 2022; Yöntem y Ağirkan, 2025).

Por otro lado, se encuentran diferencias en la forma en que las NPB son abordadas en los estudios, ya que han sido consideradas como variables mediadoras, predictoras o como variables utilizadas en análisis de perfiles. En consecuencia, no existe un consenso claro respecto al rol específico que cumplen las NPB en esta problemática, aunque sí hay un interés sostenido por comprender su participación en la aparición y mantenimiento del acoso escolar. Estas diferencias conceptuales han llevado a la incorporación de variables adicionales en los modelos explicativos. Algunos trabajos incluyeron factores individuales, como rasgos de personalidad, responsabilidad, conexión con la naturaleza, edad, género y estrategias de afrontamiento (Delfan Beiranvand et al., 2023; Gao et al., 2024; Menéndez Santurio et al., 2021; Stan, 2023). Otros incorporaron variables contextuales, como el estilo de enseñanza docente (Purwandari et

al., 2024; Yoo et al., 2025) y el contexto familiar y escolar (Varsamis et al., 2022). Del mismo modo, ciertas investigaciones combinaron factores individuales y contextuales dentro de sus modelos explicativos (Drengk y Börnert-Ringleb, 2024; Fousiani et al., 2016; Yöntem y Ağirkan, 2025). En conjunto, los hallazgos muestran que la relevancia atribuida a las NPB varía según el enfoque teórico y metodológico adoptado, y resaltan la influencia del contexto escolar y familiar en la configuración del acoso escolar. Así, este fenómeno puede comprenderse como el resultado de la interacción entre características individuales y condiciones contextuales que influyen en la satisfacción de las NPB, respaldando una comprensión multifactorial del problema.

Respecto a las discrepancias encontradas entre los estudios, se observa que algunas investigaciones evalúan las NPB de manera conjunta, reportando un único indicador global que integra simultáneamente las dimensiones de autonomía, competencia y relación (Menéndez Santurio et al., 2021; Purwandari et al., 2024; Varsamis et al., 2022; Yöntem y Ağirkan, 2025). En contraste, otros estudios presentan los resultados de forma diferenciada para cada necesidad, lo que permite identificar cuáles desempeñan un papel más relevante en relación con el bullying, como se evidencia en Delfan Beiranvand et al. (2023), Gao et al. (2024) y Stan (2023). Finalmente, algunos trabajos optan por no incluir todas las NPB. En este sentido, Drengk y Börnert-Ringleb (2024), y Fousiani et al. (2016) evaluaron únicamente la autonomía y la relación, mientras que Yoo et al. (2025), desarrollaron una intervención centrada exclusivamente en la autonomía. En conjunto, estas diferencias metodológicas dificultan la comparación entre estudios y limitan la identificación de las NPB específicas implicadas en el bullying.

Otra discrepancia identificada se encuentra en la conceptualización del acoso escolar. Cada una de las investigaciones se desarrolló en un contexto sociocultural distinto lo cual puede influir en que cada estudio adopte distintas conceptualizaciones del bullying o acoso escolar. Algunas

investigaciones incorporan el desbalance de poder entre la víctima y el agresor (Gao et al., 2024; Menéndez Santurio et al., 2021; Stan, 2023; Yoo et al., 2025), mientras que otras optan por evaluar el acoso escolar en función de la intención de ejercer la conducta agresiva, más que de su manifestación conductual propiamente dicha (Purwandari et al., 2024). Por último, algunos estudios optan por medir únicamente un tipo de acoso escolar, como el cyberbullying (Fousiani et al., 2016; Gao et al., 2024).

En el análisis de las definiciones empleadas (ver Anexo 1), se identificó que de las 10 investigaciones siete comparten criterios comunes para conceptualizar el bullying, principalmente la presencia de conductas agresivas o dañinas, la intencionalidad, la repetición de las acciones y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima. No obstante, no todos los estudios incorporan estos elementos de la misma manera ni con el mismo énfasis. Estas diferencias en la forma de conceptualizar el fenómeno pueden influir en la manera en que se mide. En este sentido, podría incurrir en la falacia del jingle al utilizar un mismo término para referirse a constructos que no son completamente equivalentes, lo que finalmente puede contribuir a la variabilidad de los resultados entre los estudios (Flake & Fried, 2020).

Un aspecto llamativo es que las investigaciones revisadas emplean una amplia variedad de instrumentos para evaluar múltiples variables, que abarcan desde factores individuales como rasgos psicosociales, orientación competitiva y estrategias de afrontamiento (Drengk & Börnert-Ringleb, 2024; Fousiani et al., 2016; Menéndez Santurio et al., 2021; Stan, 2023), hasta dimensiones contextuales vinculadas al clima escolar, el rol docente, la aceptación o rechazo parental y el aprendizaje socioemocional (Purwandari et al., 2024; Varsamis et al., 2022; Yöntem & Ağırkan, 2025; Yoo et al., 2025). Esto evidencia el carácter multifactorial de esta problemática, en la que las NPB son una variable que ayuda a comprender y prevenir la aparición del acoso escolar. Otro hallazgo llamativo fue reportado por Fousiani et al. (2016), quienes evidenciaron la ausencia de una relación significativa entre la NPB de relación y el acoso escolar. Este resultado llama la atención dado que dicha problemática se suele asociar intuitivamente a procesos interpersonales. Frente a ello, los autores de la investigación interpretan estos resultados señalando que la frustración de la necesidad de autonomía se asocia con respuestas antisociales como mayor ira, agresión y prejuicio, mientras que la frustración de la necesidad de relación podría vincularse más estrechamente con problemas internalizantes, como ansiedad o depresión. En esta línea, el estudio de Yoo et al. (2025) aporta evidencia convergente, ya que su

intervención para reducir el acoso se basa en el fortalecimiento de la autonomía. Igualmente, Drengk y Börnert-Ringleb (2024) y Gao et al. (2024) reportaron patrones de asociación similares entre las dimensiones de autonomía y relación. No obstante, otros estudios presentan resultados divergentes, como el de Delfan Beiranvand et al. (2023), en el que no se encontraron asociaciones significativas entre la autonomía y el acoso escolar. En conjunto, estos hallazgos evidencian cierta discrepancia entre las investigaciones respecto a qué NPB presenta una relación más consistente con el acoso escolar, lo que sugiere que estas asociaciones podrían depender del contexto, del modelo analítico o de las variables consideradas en cada estudio.

Con respecto a las limitaciones de la presente revisión, se identifica que la mayoría de los estudios analizados utilizan autorreportes como instrumentos de medición (Delfan Beiranvand et al., 2023; Drengk & Börnert-Ringleb, 2024; Fousiani et al., 2016; Gao et al., 2024; Stan, 2023; Varsamis et al., 2022; Yöntem & Ağırkan, 2025). En la evaluación de variables como el bullying, este tipo de instrumentos puede verse afectado por sesgos personales y por la deseabilidad social, lo que influye en la forma en que los participantes responden a los cuestionarios y podría afectar la estimación de las relaciones encontradas. Además, otra limitación relevante es que todos los estudios incluidos, con excepción de uno (Yoo et al., 2025), presentan un diseño transversal y se centran en analizar la relación entre las variables, lo que no permite indagar sobre su evolución en el tiempo ni comprender cómo estas asociaciones pueden variar o mantenerse. Por otra parte, los estudios se desarrollaron en contextos diversos y, en la mayoría de los casos, utilizaron muestreo por conveniencia, lo que restringe la generalización de los hallazgos (Delfan Beiranvand et al., 2023; Fousiani et al., 2016; Gao et al., 2024; Menéndez Santurio et al., 2021; Purwandari et al., 2024; Varsamis et al., 2022; Yöntem & Ağırkan, 2025). En conjunto, estas limitaciones metodológicas deben ser consideradas al interpretar los resultados de la presente investigación.

Las futuras investigaciones que busquen abordar esta problemática se verían beneficiadas de incorporar estudios que utilicen metodologías de evaluación complementarias, tales como observaciones en el aula y medidas reportadas por padres y docentes, lo que permitiría reducir los sesgos asociados al uso exclusivo de autorreportes. Igualmente, el desarrollo de estudios longitudinales facilitaría el análisis del impacto dinámico de las NPB en los comportamientos de acoso escolar a lo largo del tiempo. Del mismo modo, resulta relevante continuar proponiendo y evaluando modelos teóricos complejos que integren otros factores influyentes, tanto a nivel individual como

contextual, en la aparición y mantenimiento del bullying. Tal como se identifica en la presente revisión, múltiples variables se encuentran implicadas en esta problemática, por lo que su integración permitirá avanzar hacia una comprensión más integral de los predictores del acoso escolar, reconocido como un fenómeno complejo y multifactorial. Por último, es importante que futuras investigaciones busquen estudiar la operacionalización de la variable de bullying para poder incrementar la generalización de los resultados de los estudios.

Los hallazgos de la presente investigación tienen implicancias prácticas en el contexto educativo. Al mostrar una relación entre las NPB y el acoso escolar, se sugiere que estas deben ser consideradas como una variable relevante para la prevención y reducción del bullying. En este sentido, resulta pertinente medir las NPB en contextos escolares como estrategia preventiva, ya que realizar un *screening* del estado de estas necesidades en los niños podría orientar intervenciones tempranas y oportunas, contribuyendo a la disminución del acoso escolar. Por ello, sería importante el desarrollo de un instrumento para medir estas variables adaptado al contexto educativo peruano que sea corto y que permita una aplicación grupal. Además, estos hallazgos brindan sustento a prácticas pedagógicas que promuevan la satisfacción de dichas necesidades y, en consecuencia, favorezcan la reducción de bullying. Igualmente, se considera relevante promover, desde la institución educativa, espacios de psicoeducación dirigidos a las familias, con el objetivo de fomentar entornos familiares que faciliten el desarrollo y la satisfacción de estas necesidades.

Conclusión

La presente revisión tuvo como objetivo analizar cómo la literatura empírica estudia la relación entre las NPB y las conductas de acoso escolar en estudiantes que asumen el rol de agresor. Se logró identificar patrones consistentes en la evidencia empírica que permiten comprender el papel de las NPB en la explicación del bullying. Las investigaciones revisadas evidencian que la relación entre las NPB y el acoso escolar ha sido analizada principalmente desde dos enfoques, en los que estas necesidades son conceptualizadas como variables mediadoras o predictoras. Además, dicha relación ha sido estudiada principalmente desde enfoques correlacionales y explicativos, los cuales permiten identificar asociaciones. En conjunto, los hallazgos evidencian que la frustración o baja satisfacción de las NPB se asocia con una mayor probabilidad de conductas de acoso. Sin embargo, los resultados también indican que la relación depende de múltiples factores individuales y contextuales, lo que confirma el carácter multifactorial del acoso escolar. Algunos estudios no hallaron asociaciones significativas directas, lo que sugiere que las NPB no necesariamente operan aisladamente, sino en interacción con variables mediadoras como lo pueden ser empatía, la victimización previa o la toma de perspectiva social. Estos resultados respaldan la pertinencia de diseñar intervenciones educativas orientadas a promover la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación como estrategia preventiva frente al acoso escolar. Del mismo modo, la presente investigación pone en manifiesto la importancia de seguir indagando sobre cómo los estudios conceptualizan el bullying para evitar dar lugar a la falacia del jingle, aspecto que constituye un aporte relevante de esta investigación.

Referencias

- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The general aggression model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034>
- Caicedo Bohórquez, L. X., & Fernández Guayana, T. G. (2022). Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 161–179. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.8>
- Carvalho Malta, D., Abadio de Oliveira, W., Sady Prates, E. J., Malta de Mello, F. C., Dos Santos Moutinho, C., & Iossi Silva, M. A. (2022). Bullying entre adolescentes brasileiros: Evidencias de las encuestas nacionales de salud escolar, Brasil, 2015 y 2019. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 30, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3677>
- Chachapoya Pilamonta, M. V., & Añazco Lalama, Á. S. (2025). Impacto del acoso escolar en la salud mental de los adolescentes. Una revisión sistemática. *Reincisol*, 4(8), 2333–2363. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)2333-2363](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)2333-2363)
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Congreso de la República del Perú. (2011). Ley 29719. *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*. Diario Oficial El Peruano del 25 de junio de 2011. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118447-29719>
- Cui, M., Manaf, A. R., Lashari, S. A. (2025). Adolescent aggression and school bullying: The mediating role of individual characteristics. *Journal of Mind and Behavior*, 46(1), 412–435. <https://jmb-online.com/submissions/index.php/jmb/article/view/103/32>
- Davis, A. C., Farrell, A. H., Brittain, H., Krygsman, A., Arnocky, S., & Vaillancourt, T. (2022). The dark triad and bullying in adolescence: A three-wave random intercept cross-lagged panel analysis. *Journal of Research in Personality*, 96, Article 104178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104178>
- De la Cruz Otiniano, E. J., & Correa Huaripata, M. A. (2025). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de la ciudad de Trujillo, 2023. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 5(2), 20–35. <https://doi.org/10.46363/jnph.v5i2.2>
- DeepL. (2025). *DeepL translator* [Artificial intelligence–based translation tool]. <https://www.deepl.com>
- Delfan Beiranvand, A., Yaghoobi, A., Rashid, K.H., & Mehri, A. (2023). Predicting bullying at schools based on basic psychological needs, moral identity, and personality traits: The mediating role of social perspective-taking. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 25(6), 379–387. <https://doi.org/10.22038/JFMH.2023.56962.2902>
- Drengk, C., & Börnert-Ringleb, M. (2024). Zur beziehung von bullying, psychologischen grundbedürfnissen und bedürfnisbezogener wettbewerbsorientierung. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 40(1-2), 77–87. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000393>
- Falla, D., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Aggression, moral disengagement and empathy. A longitudinal study within the interpersonal dynamics of bullying. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 703468. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703468>
- Flake, J. K., & Fried, E. I. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in methods and practices in psychological science*, 3(4), 456–465. <https://doi.org/10.1177/25152459209523>
- Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived parenting and adolescent cyber-bullying: Examining the intervening role of autonomy and relatedness need satisfaction, empathic concern and recognition of humanness. *Journal Child Family Studies*, 25(7), 2120–2129. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0401-1>
- Francis, J., Trapp, G., Pearce, N., Burns, S., & Cross, D. (2022). School built environments and bullying behaviour: A conceptual model based on qualitative interviews. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), Article 15955. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315955>
- Gao, R., Chen, H., Zhang, R., Dai, W., Yang, J., & Yang, Z. (2024). Nature as a shield: Exploring the link between trait and state nature connectedness and adolescent cyberbullying based on self-determination theory. *Current Psychology*, 43(45), 35052–35065. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07010-4>
- García-Fernández, C.M., Zych, I., Vega-Gea, E.M., & Llorent, V.J. (2024). El bullying y cyberbullying durante la transición de la educación primaria a la secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 17, 1-14. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i2.2663>
- Grădinariu, T. (2022). An ecosystemic approach to preventing bullying in school. Risk factors associated with school. *Lumen Proceedings*, 17, 283–290. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/27>
- Guevara Vidalón, D. J., Rodríguez Esteban, A., & Vidal García, F. J. (2024). Análisis y perspectivas de la violencia escolar en la educación básica del Perú. *Andes Pediátrica*, 95(6), 805–814. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v95i6.5218>
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45-69. <https://doi.org/10.1086/690565>
- Han, Z. Y., Ye, Z. Y., & Zhong, B. L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463–472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, 42, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Henostroza Mesones, F., Loaiza Dargent, A. G., & López Terrones, M. (2024). El corazón de las tinieblas: ¿Son las (dis) funciones ejecutivas un factor común en las conductas

- de agresión y el bullying? *Revista Psicológica Herediana*, 17(1), 9–23. <https://doi.org/10.20453/rph.v17i1.6225>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2a ed.). McGraw-Hill.
- Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2022). Blurred boundaries and the hierarchization of incidents: Swedish schoolteachers' struggles with distinguishing degrading treatment, harassment, and school bullying. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 160–171. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116486>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2025). *Compendio estadístico Perú 2024*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8790161/7264121-tomo-1-peru-compendio-estadistico-2025.pdf?v=1767040809>
- Lataster, J., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Peeters, S., & Jacobs, N. (2022). Basic psychological need satisfaction and well-being across age: A cross-sectional general population study among 1709 dutch speaking adults. *Journal of Happiness Studies*, 23, 2259–2290. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00482-2>
- Macas Ortega, G. F., & Blacio Maldonado, K. J. (2024). Factores sociales que inciden en el acoso escolar en estudiantes de octavo año. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora"*, 7(15), 165–182. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i15ep.010>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., & González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: Relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 133–141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (s.f). *Números de casos reportados en el SiseVe a nivel nacional*. Recuperado el 5 de enero de 2026, de <https://siseve.gob.pe/web/>
- Ministerio de Sanidad [MINSAL]. (2022). *Estrategia de salud mental del sistema nacional de salud*. https://www.sanidad.gob.es/areas/calidadAsistencial/estrategias/saludMental/docs/Ministerio_Sanidad_Estrategia_Salud_Mental_SNS_2022_2026.pdf
- Miranda, R., Oriol, X., & Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(2), 106–115. <https://doi.org/10.1111/sjop.12513>
- Morgan, P. L., Farkas, G., Woods, A. D., Wang, Y., Hillemeier, M. M., & Oh, Y. (2023). Factors predictive of being bullies or victims of bullies in US elementary schools. *School Mental Health*, 15(2), 566–582. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09571-4>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23297789/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *El precio de la inacción los niños, niñas y jóvenes no aprendan*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391668>
- Özer, A., & Kemal Haspolat, N. (2024). The prediction of peer bullying in adolescents by individual and environmental variables. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 12(2), 649–681. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1399474>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71), 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pinho De Oliveira, M. F. (2023). Del bullying al cyberbullying: Una mirada reflexiva. *Ciencia e Interculturalidad*, 33(2), 132–148. <https://doi.org/10.5377/rci.v33i2.17719>
- Purwandari, E., Rahayu, S., & Taufik, T. (2024). Need-satisfaction as a mediator of teaching style and school-bullying intentions. *The Open Psychology Journal*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.2174/0118743501293932240427051149>
- Romero Salazar, D. G., Mejía Mendoza, J. A., Murillo Ocampo, K. I., & Granda Asencio, L. Y. (2021). El bullying, un flagelo contemporáneo presente en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Conrado*, 17(80), 247–254. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300247
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar. *The Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Sitnik-Warchulska, K., Wajda, Z., Wojciechowski, B., & Izydorczyk, B. (2021). The risk of bullying and probability of help-seeking behaviors in school children: A bayesian network analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 640927. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.640927>
- Solano Sisalima, D. G., Solis Mera, M. A., Moran Quinteros, K. J., & Pesántez Hurtado, N. I. (2025). Impacto del bullying escolar en el desarrollo emocional y académico. Una revisión sistemática. *Revista Científica de Investigación Actualización del Mundo de las Ciencias*, 9(2), 213–230. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(2\).abril.2025.213-230](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.213-230)
- Stan, R. (2023). Psychological needs satisfaction, gender-specific patterns and coping strategies related to bullying behaviors in the case of romanian adolescents. *International Journal of Education and Psychology in the Community*, 13(1-2), 45–69.

- <https://www.proquest.com/openview/c57ab0fbadafdc56289dbae66371b41/1?pq-origsite=scholar&cbl=1606375>
- Travlos, A. K., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., & Douma, I. (2018). The effect of moral disengagement on bullying: Testing the moderating role of personal and social factors. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(5-6), 2262–2281. <https://doi.org/10.1177/0886260518760012>
- Varsamis, P., Halios, H., Katsanis, G., & Papadopoulos, A. (2022). The role of basic psychological needs in bullying victimisation in the family and at school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 32*(2), 230–242. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.9>
- Widodo, W., Sugiarto, S., Hendar, K., Latif, A., & Ardin Suwandi, M. (2025). Emotional and psychological impacts on bullying perpetrators. *Berkala Ilmiah Pendidikan, 5*(1), 44–52. <https://doi.org/10.51214/bip.v5i1.1500>
- Yöntem, Z., & Ağirkan, M. (2025). What are the psychosocial predictors of peer bullying among middle school students? *School Mental Health, 17*, 201–216. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09719-w>
- Yoo, K. E., Cheon, S. H. & Reeve, J. (2025). Bullying is socially-regulated, but autonomy-supportive teaching and autonomy need satisfaction are effective antidotes. *Motivation and Emotion, 1*–16. <https://doi.org/10.1007/s11031-025-10128-y>
- Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Maulana, I. (2024). The relationship between emotional intelligence and bullying in adolescents: A scoping review. *OBM Neurobiology, 8*(4), 1–13. <https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2404251>
- Zhou, H., Zheng, Q., Jiang, H., & Lu, J. (2025). Exploring predictors of bullying perpetration among adolescents using a machine learning approach. *Journal of Interpersonal Violence, 1*–25. <https://doi.org/10.1177/0886260525133634>



ANEXOS

Anexo 1: Definiciones de bullying por estudio




Autor	Definición	Criterios comunes				Discrepancias / Observaciones
		Conducta agresiva/ daño	Intencional	Repetitivo/ persistencia	Desbalance de poder	
Yöntem & Ağirkan	El bullying entre pares se describe como uno o más estudiantes que participan en conductas disruptivas hacia otro u otros estudiantes de manera regular y deliberada, sin provocación (Olweus, 2003).	✓		✓		No menciona el desbalance de poder entre la víctima y el agresor. Se destaca que sea una conducta agresiva sin provocación.
Menéndez Santurio et al.	Olweus (1983) definió el bullying como una conducta de persecución física y psicológica ejercida por un estudiante sobre otro al que selecciona como víctima repetida. Por lo tanto, la gran diferencia entre la violencia y el bullying es la escala: mientras que la violencia puede ser un acto aislado, el bullying se caracteriza por su intencionalidad, persistencia y desbalance de poder.	✓	✓	✓	✓	De manera adicional se especifica que puede ser tanto física como psicológica.
Drengk & Börnert-Ringle	Se produce cuando una persona es objeto de actos deliberadamente dañinos por parte de una o varias personas que son superiores a ella, de forma repetida y durante un periodo prolongado, y no puede defenderse por sus propios medios (Olweus, 1994). El acoso escolar puede manifestarse como violencia física, verbal y social.	✓	✓	✓	✓	Se menciona la acción de que la víctima no pueda defenderse, y que el acoso puede ser físico, verbal y social.
Purwandari et al.	La intención de bullying es la percepción de un individuo sobre su potencial para causar daño a otros, ya sea física, verbal o psicológicamente, aprovechándose de un desbalance de poder.	✓			✓	Se define la intención del bullying, más no la acción de bullying.

Autor	Definición	Criterios comunes				Discrepancias / Observaciones
		Conducta agresiva/ daño	Intencional	Repetitivo/ persistencia	Desbalance de poder	
Delfan Beiranvand et al.	El bullying puede ocurrir de forma directa o indirecta en todos los niveles educativos, y su incidencia alcanza su punto máximo en la escuela secundaria. El bullying directo incluye agresión física y verbal, como golpear, patear, gritar y amenazar. En contraste, el bullying indirecto, también conocido como bullying social, suele implicar aspectos de aislamiento social, como el rechazo, los chismes y la exclusión.	✓				Define tipos de bullying, pero no hay definición concreta.
Varsamis et al.	Según la definición predominante, el bullying escolar se refiere a formas de conducta dañina repetitiva dirigidas a causar daño físico, emocional, social u otros tipos de daño a un estudiante (Gladden et al., 2014; Olweus, 2013).	✓	✓	✓		No se menciona el desbalance de poder entre el agresor y la víctima.
	El ciberbullying se refiere a comportamientos agresivos e intencionales llevados a cabo por individuos o grupos, utilizando medios electrónicos de comunicación, de manera repetida y a lo largo del tiempo, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente.	✓	✓	✓	✓	Enfatiza los medios por donde se puede realizar el ciberbullying.
Gao et al.	Ciberbullying y el bullying tradicional: Comparten características como la agresividad presente tanto en el ámbito online como offline, así como el desequilibrio de poder físico, social, relacional o psicológico entre el agresor y la víctima. Además, estas conductas se repiten con la intención de causar daño a otra persona (Olweus, 2013).	✓	✓	✓	✓	Hace un contraste conceptual entre el bullying y el ciberbullying.
Fousiani et al.	El bullying es una conducta agresiva dirigida a un objetivo, caracterizada por la intencionalidad, la persistencia y el desbalance de poder entre iguales (Olweus, 1991, 2005; Volk et al., 2014), con la consecuencia de que la víctima puede sentirse intimidada, humillada o degradada (Gladden et al., 2014).	✓	✓	✓	✓	Menciona las repercusiones emocionales que puede experimentar la víctima.

Autor	Definición	Criterios comunes				Discrepancias / Observaciones
		Conducta agresiva/ daño	Intencional	Repetitivo/ persistencia	Desbalance de poder	
Stan	El bullying implica actos de agresión intencionalmente repetidos que las víctimas experimentan como dañinos (Eisenberg & Aalsma, 2005). Estos actos sostenidos de agresión e intimidación ocurren dentro de una relación de desbalance de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 2013).	✓	✓	✓	✓	Cumple con los criterios y no añade otros factores.

Barua Belmont Ego Aguirre

Turnitin EF Barua Belmont Ego Aguirre

-  Quick Submit
-  Quick Submit
-  Universidad de Lima

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3497128503

Fecha de entrega

3 mar 2026, 9:10 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

3 mar 2026, 9:30 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

EDUCATIVA_BAR_A_BELMONT_EGO-AGUIRRE.docx

Tamaño del archivo

5.8 MB

28 páginas

11.984 palabras

69.859 caracteres




8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 7%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 7% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.ulima.edu.pe	1%
2	Internet	www.cafyd.com	<1%
3	Publicación	José Ignacio Menéndez Santurio, Javier Fernández-Río, José Antonio Cecchini Estr...	<1%
4	Trabajos del estudiante	Universidad de Lima	<1%
5	Internet	jfmh.mums.ac.ir	<1%
6	Internet	www.mdpi.com	<1%
7	Internet	openpsychologyjournal.com	<1%
8	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
9	Trabajos del estudiante	Universidad Europea de Madrid	<1%
10	Internet	hdl.handle.net	<1%
11	Internet	ijrpr.com	<1%

12	Internet	www.marianjournals.com	<1%
13	Internet	www.stoppestennu.nl	<1%
14	Internet	www.psychologie-aktuell.com	<1%
15	Internet	reciamuc.com	<1%
16	Trabajos del estudiante	Universidad Villanueva	<1%
17	Internet	repositorio.unife.edu.pe	<1%
18	Internet	www.sciencegate.app	<1%
19	Trabajos del estudiante	Universidad Internacional de la Rioja	<1%
20	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional del Centro del Peru	<1%
21	Trabajos del estudiante	University of Queensland	<1%
22	Internet	edumag.mrsu.ru	<1%
23	Internet	ejournal.uin-suka.ac.id	<1%
24	Internet	journals.ucjc.edu	<1%
25	Internet	publicacionescd.ulead.edu.ec	<1%

26	Internet	repository.unad.edu.co	<1%
27	Internet	www.lasociedadcivil.org	<1%
28	Trabajos del estudiante	PREGRADO	<1%
29	Internet	aprenderly.com	<1%
30	Internet	egreta.uab.cat	<1%
31	Publicación	João Miguel Raimundo Peres Moutão, Luis Filipe Cid Serra, José Augusto Marinho ...	<1%
32	Trabajos del estudiante	Universidad Cesar Vallejo	<1%
33	Trabajos del estudiante	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	<1%
34	Internet	repositorio.uss.edu.pe	<1%
35	Trabajos del estudiante	Erasmus University of Rotterdam	<1%
36	Trabajos del estudiante	LIGS University	<1%
37	Internet	es.scribd.com	<1%
38	Internet	repositorio.uam.es	<1%
39	Internet	repositorio.uflo.edu.ar	<1%

40	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
41	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
42	Internet	www.coursehero.com	<1%