

Percepción estudiantil de perfiles socioemocionales de actores estudiantiles de la violencia escolar

Student Perception of Socio-emotional Profiles of Student Actors in School Violence

Armando Gómez Villalpando

Unidad UPN 111

<https://orcid.org/0000-0002-9568-3080>

argovi52@yahoo.com.mx

México

Javier González García

Universidad de Burgos (UBU)

<https://orcid.org/0000-0001-5116-9728>

jgonzalez@ubu.es

España

Resumen:

Este estudio explora cómo el alumnado universitario percibe los perfiles socioemocionales de los actores de la violencia escolar (agresores, víctimas y testigos). A partir de un formulario construido con base en una revisión selectiva de literatura sobre bullying y competencias socioemocionales, respondido por 89 estudiantes, se obtuvieron frecuencias de elección de rasgos y se elaboró un análisis interpretativo de los patrones emergentes. En los agresores, el trío más señalado combina falta de culpa, baja empatía y reactividad colérica, lo que configura una “tríada frío-caliente” que facilita la repetición del daño. En las víctimas, predominan el malestar emocional, la dificultad para pedir ayuda y el aislamiento, una secuencia “afecto-agencia-vínculo” que cronifica la vulnerabilidad. En los testigos, destacan la ambivalencia entre ayudar/no meterse, la desresponsabilización (“no es mi problema”) y la conformidad grupal, tríada que estabiliza la pasividad.

Palabras clave: violencia escolar, competencias socioemocionales, percepción estudiantil.

Abstract:

This study explores university students' perceptions of the socio-emotional profiles of school bullying actors (perpetrators, victims, and bystanders). Using a questionnaire built from a selective literature review on bullying and socio-emotional competences, and completed by 89 students, we computed response frequencies and conducted an interpretive analysis of emergent patterns. For perpetrators, the most cited triad—lack of guilt, low empathy, and anger reactivity—forms a “cold-hot” profile that enables repeated harm. For victims, emotional distress, difficulty seeking help, and social withdrawal predominate, an “affect-agency-bond” sequence that entrenches vulnerability. For bystanders, ambivalence about intervening, diffusion of responsibility (“not my problem”), and group conformity stabilize passivity.

Keywords: School bullying, Socio-emotional competences, Student perceptions.

Recibido: 20/10/2025 | **Aceptado:** 09/12/2025 | **Publicado:** 06/01/2026 | pp. 1 – 17

DOI: 10.19136/etie.v8n16.6357



Percepción estudiantil de perfiles socioemocionales de actores estudiantiles de la violencia escolar

| *Introducción*

La comprensión de la violencia escolar requiere atender no solo conductas observables, sino también los procesos socioemocionales que las sostienen. La literatura reciente ha destacado el papel de emociones morales (culpa/vergüenza), empatía, desregulación de la ira, normas de grupo y autoeficacia prosocial en la dinámica del bullying. Sin embargo, sigue siendo limitada la evidencia sobre cómo el propio alumnado configura cognitivamente estos perfiles y cómo sus autopercepciones socioemocionales condicionan tal lectura. Este artículo presenta resultados de un estudio exploratorio con universitarios de las licenciaturas de intervención educativa, pedagogía y psicología educativa de la Unidad UPN 111 Guanajuato, llevado a cabo a través de un formulario de opción múltiple, aplicado a una muestra de conveniencia de 94 respondientes, de una población de 487 estudiantes de tres licenciaturas, la cual representó un 19.3% de dicha población. Se pidió a nuestros respondientes que clasificaran rasgos de agresores, víctimas y testigos, y que reportaran fortalezas y necesidades personales en habilidades socioemocionales. El objetivo es doble: (a) mapear los perfiles percibidos y su “tríada” más definitoria en cada rol, y (b) identificar cómo las autoevaluaciones del alumnado podrían sesgar o afinar su percepción del fenómeno, para orientar intervenciones escolares con mayor precisión.

La violencia escolar (bullying) es un fenómeno relacional que emerge de la convergencia de procesos emocionales, sociales y cognitivos que operan de manera distinta según el rol: agresores, víctimas y testigos. La literatura consistente sugiere que no basta con describir rasgos individuales; es necesario entender cómo las emociones morales, la regulación afectiva, las normas del grupo de pares y los marcos cognitivos (autoeficacia, atribuciones y justificaciones) se acoplan para activar, mantener o frenar los episodios de violencia.

Como punto de partida, los estudios sobre quienes ejercen la agresión escolar muestran un patrón estable que combina frialdad interpersonal, búsqueda de estatus y esquemas justificatorios que legitiman el daño.

En el plano emocional, se documenta una baja empatía tanto cognitiva como afectiva, acompañada de frialdad instrumental en la interacción con los otros (Knauf et al., 2018; Fabris et al., 2022). A ello se suma un menor sentimiento de culpa y una mayor tendencia al desenganche moral —justificar el daño, minimizar las consecuencias o culpar a la víctima—, elementos que reducen el freno interno tras la agresión (Knauf et al., 2018; Thornberg et al., 2018). Con frecuencia se observa reactividad colérica e impulsividad, así como hostilidad interna, lo que facilita respuestas rápidas y desproporcionadas ante la frustración (O’Brennan et al., 2009; D’Urso et al., 2022). Estas características se enmarcan en déficits de inteligencia emocional, especialmente en la regulación de la ira (Méndez, 2019; Monteiro, 2024).

En el plano social, diversos trabajos muestran que los agresores pueden ocupar posiciones de popularidad instrumental y alto estatus, que funcionan como recompensa y blindaje social de su conducta (Veenstra et al., 2005; D’Urso et al., 2022). No es raro que construyan alianzas por conveniencia y relaciones basadas en el poder, detectando y explotando debilidades de sus pares; el silencio o la risa de los observadores oficia como refuerzo (Craig & Pepler, 2000; Fabris et al., 2022).

Este entramado deteriora el clima escolar y, en ciertos contextos, normaliza la agresión como práctica de grupo (Menesini & Salmivalli, 2017).

En el plano cognitivo, se identifican distorsiones normativas y atribuciones que culpabilizan a la víctima —“lo merecía”, “solo era broma”—, así como esquemas de dominación que conciben la agresión como estrategia útil para ganar control o prestigio (Thornberg et al., 2018; Craig & Pepler, 2000; Fabris et al., 2022). Bajo alta activación emocional, la autorregulación cognitiva se ve limitada, lo que obstaculiza la deliberación previa a la acción (Méndez, 2019).

La literatura sobre quienes sufren la agresión enfatiza trayectorias de daño que combinan malestar internalizante, pérdida de apoyo social y marcos cognitivos que inhiben la búsqueda de ayuda.

En el plano emocional, la victimización se asocia de manera consistente con mayor ansiedad y síntomas depresivos, baja autoestima y presencia de somatizaciones vinculadas al estrés, como cefaleas o dolor abdominal (Hawker & Boulton, 2000; Shetgiri, 2013). La dificultad para regular el miedo y la rumiación prolongan el malestar y alimentan expectativas de impotencia (Rueda et al., 2021; Quintana-Orts & Rey, 2020).

En el plano social, las víctimas reportan menor apoyo social percibido, experiencias de rechazo entre pares y aislamiento relacional, condiciones que consolidan la posición de vulnerabilidad y reducen las oportunidades de pertenencia (O’Brennan et al., 2009; Hawker & Boulton, 2000). Estas dinámicas se modulan por la disponibilidad de redes protectoras en la escuela y por la calidad del clima de aula (Huang, 2024).

En el plano cognitivo, aparecen niveles más bajos de autoeficacia social y académica, junto con sesgos de autoinculpación y anticipación de fracaso que desalientan la activación de rutas de ayuda y la utilización de estrategias de solución de problemas; predomina, en cambio, el afrontamiento por evitación (O’Brennan et al., 2009; Hawker & Boulton, 2000; Rueda et al., 2021).

Los estudios sobre observadores del bullying subrayan que su conducta está fuertemente mediada por tensiones afectivas internas y por normas grupales que definen qué es aceptable hacer o no hacer.

En el plano emocional, los testigos suelen experimentar ambivalencia: empatía hacia la víctima coexiste con ansiedad o temor a las consecuencias de intervenir; la intensidad de esa ansiedad modula la transición entre intención y acción (Knauf et al., 2018; Macaulay, 2022). Cuando la motivación prosocial está más consolidada, la empatía se traduce en conductas de defensa más estables (Jungert et al., 2020; Hee-Sook Kim et al., 2021). También se registran sentimientos de culpa cuando no actúan, o indiferencia cuando operan justificaciones morales (Thornberg et al., 2018).

En el plano social, la presión de conformidad y el clima del grupo son decisivos: si las normas implícitas avalan mirar, reír o grabar, predomina la pasividad; si, por el contrario, se aprueba la defensa y se reconocen a los defensores, aumenta la probabilidad de intervención (Waasdorp et al., 2022; Craig & Pepler, 2000; Hee-Sook Kim et al., 2021).

En el plano cognitivo, la difusión de responsabilidad y el marco “no es mi problema” legitiman la inacción y alivian la disonancia moral (Knauf et al., 2018). En sentido inverso, la autoeficacia para intervenir —saber qué hacer y sentir que se puede hacerlo— y la motivación basada en valores internalizados sostienen la acción incluso frente a costos sociales (Knauf et al., 2018; Macaulay, 2022; Jungert et al., 2020).

En conjunto, la evidencia perfila a los agresores con un núcleo emocional de baja empatía y culpa atenuada, un andamiaje social de estatus y alianzas instrumentales, y un soporte cognitivo de desenganche moral y atribuciones culpabilizadoras. Las víctimas, por su parte, presentan malestar internalizante y somatizaciones, pierden apoyo social y quedan aisladas, y operan con baja autoeficacia y sesgos de autoinculpación que inhiben pedir ayuda. Los testigos viven ambivalencia y ansiedad, se alinean con normas grupales que a menudo desalientan la intervención y deciden su conducta según su autoeficacia y su marco moral; cuando el clima valida la defensa, la ayuda se vuelve más probable.

El corpus revisado ofrece una arquitectura teórica robusta y multidimensional del bullying escolar, en la que interactúan de manera diferenciada procesos emocionales, sociales y cognitivos según el rol. Esta riqueza conceptual permitió traducir hallazgos en indicadores operativos y, a partir de ellos, diseñar el formulario de recolección de datos utilizado en el estudio. Gracias a esa alineación entre teoría y medición, los resultados empíricos pueden interpretarse no como listas de rasgos, sino como patrones funcionales —tríadas por rol— sobre los que es posible intervenir combinando prácticas restaurativas, entrenamiento socioemocional y ajustes normativos en el grupo de pares.

| **Metodología**

Diseño. Estudio de enfoque mixto, de alcance exploratorio-descriptivo. El componente cuantitativo consistió en el análisis de frecuencias y porcentajes de selección de ítems; el componente cualitativo-interpretativo analizó patrones y “tríadas” funcionales en clave de procesos socioemocionales (emociones morales, empatía, regulación, norma de grupo y agencia).

Muestra y muestreo. Participaron 89 estudiantes de licenciatura que respondieron a una invitación abierta. Por las características de reclutamiento y la ausencia de marco muestral probabilístico, se ratifica que se trata de un muestreo no probabilístico, intencional por conveniencia, con autoselección voluntaria.

Instrumento. Formulario diseñado a partir de una revisión selectiva de literatura sobre bullying y habilidades socioemocionales. El instrumento incluyó reactivos de selección múltiple del tipo “marca todas las que apliquen” y “marca solo una”, organizados por rol (agresor, víctima, testigo) y por autopercepción de habilidades (fortalezas y áreas de mejora).

Procedimiento. El formulario se aplicó en línea; se obtuvieron estadísticas descriptivas (n, %) por ítem y se construyeron interpretaciones de “tríadas” más frecuentes por rol. Se analizaron también las autoevaluaciones del alumnado como posibles condicionantes de su percepción del fenómeno.

Consideraciones éticas. Participación anónima y voluntaria; sin recolección de datos sensibles identificables; retroalimentación de resultados en términos agregados.

| **Resultados**

Los resultados graficados y su respectiva interpretación, se muestran a continuación:

Figura 1

Características percibidas de los matones



Con 89 respuestas, las tres características que más estudiantes atribuyen a quienes ejercen bullying son, en este orden: “no siente culpa por hacer daño” (58; 65.2%), “incapacidad de entender lo que sienten los demás” —déficit de empatía— (56; 62.9%) y “se enoja fácil y reacciona con agresión” —reactividad/impulsividad— (54; 60.7%). Aunque las diferencias porcentuales son pequeñas, el patrón es claro y coherente: los pares ven a los agresores, ante todo, como poco regulados moral y afectivamente.

Que la opción más frecuente sea “no siente culpa” indica que, desde la mirada estudiantil, el rasgo que mejor distingue al agresor no es sólo “cómo empieza” la agresión, sino “cómo termina”: sin remordimiento, sin reparación y sin señales de autorreflexión. En términos socioemocionales, los alumnos están percibiendo una desactivación de emociones morales (culpa/vergüenza prosocial), lo que facilita la repetición del daño porque desaparece el freno interno que suele cortar los ciclos agresivos. A ojos de los compañeros, el matón “no se arrepiente” y por eso persiste.

Que la segunda respuesta sea el déficit de empatía apunta a un rasgo más estable de insensibilidad interpersonal: dificultad para leer o sentir el estado del otro, minimizar su dolor o cosificarlo. En el plano de procesos, esto significa menos perspectiva social y menos “contagio emocional” ante el sufrimiento ajeno; por tanto, baja la probabilidad de inhibir la conducta por considerar a la víctima como un igual. Para los estudiantes, el problema no es sólo la conducta puntual, sino un modo de relacionarse que desconoce la experiencia del otro.

Que la tercera respuesta sea “se enoja fácil y reacciona con agresión” sitúa la desregulación emocional como el motor inmediato de muchos episodios: baja tolerancia a la frustración, alta reactividad fisiológica y respuestas impulsivas. Esta lectura estudiantil subraya el componente “caliente” del fenómeno: estallidos de ira que convierten conflictos triviales en actos de intimidación y daño.

El orden mismo de este ranking es informativo. Primero, los estudiantes enfatizan la ausencia de culpa, es decir, la “salida” del episodio; después, la carencia empática, un rasgo disposicional que sostiene el patrón; y, en tercer lugar, la reactividad iracunda, el “encendido” proximal de la conducta. Leen, pues, un ciclo completo: se activa rápido, daña y no se arrepiente. También sugiere que, para el ojo lego, es

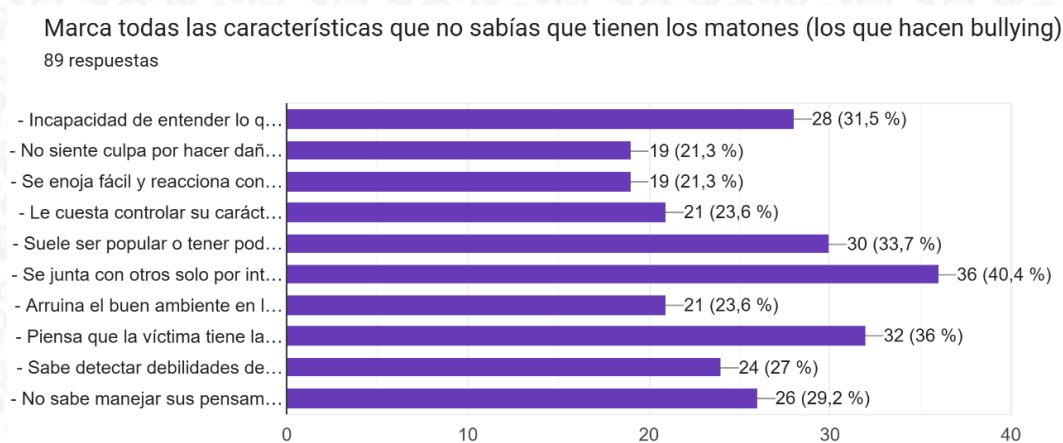
más visible y memorable la falta de remordimiento y el trato frío al otro que incluso la facilidad para enojarse.

Si tomamos estas tres respuestas como un combo socioemocional, la sinergia que generan es especialmente potente. La baja empatía reduce el reconocimiento del otro como sujeto y desactiva la compasión; la ausencia de culpa elimina el costo interno posterior al daño y favorece la repetición; la reactividad colérica aporta la energía inmediata que dispara y escalona los incidentes. Juntas producen un perfil “frío-caliente”: rasgos fríos de insensibilidad interpersonal más estallidos calientes de agresión, lo que se traduce en intimidación frecuente, humillaciones reiteradas y poca probabilidad de reparación. En términos de dinámica grupal, este combo también facilita el contagio: la falta de culpa comunica impunidad, la baja empatía normaliza el desprecio y la reactividad ofrece espectáculo, reforzando al agresor ante observadores.

Es importante recordar que estos datos reflejan percepciones estudiantiles de perfiles socioemocionales, no diagnósticos clínicos. Aun así, son extremadamente útiles para la intervención: si los pares están leyendo el bullying en clave de insensibilidad moral, baja empatía y desregulación, entonces las respuestas escolares más prometedoras combinan trabajo restaurativo que active culpa prosocial y reparación del daño, entrenamiento sistemático en toma de perspectiva y reconocimiento emocional, y protocolos de autorregulación/ira (guiones de pausa, exposición a provocaciones, respiración/atención plena y prácticas de resolución de conflictos). Este encuadre alinea el qué se percibe con el qué se interviene, aumentando la probabilidad de cortar el ciclo que los propios estudiantes están describiendo.

Figura 2

Características no sabidas de los matones



En esta segunda pregunta—“características que no sabías que tienen los matones”—las tres respuestas más frecuentes fueron: que “se junta con otros solo por interés” (36 estudiantes; 40.4%), que “piensa que la víctima tiene la culpa” (32; 36.0%) y que “suele ser popular o tener poder” (30; 33.7%). El matiz de la pregunta importa: no se trata de rasgos obvios del agresor, sino de aspectos que sorprendieron al alumnado. Por eso, los resultados funcionan como ventana a lo que pasa desapercibido en la vida escolar cotidiana: la dimensión estratégica de las alianzas, los mecanismos de desresponsabilización moral y el valor del estatus en la ecología del bullying.

Que el rasgo más sorprendente sea “se junta con otros solo por interés” revela que la agresión no se percibe únicamente como impulso individual, sino como práctica instrumental y calculada. Desde la perspectiva estudiantil, muchos agresores construyen vínculos utilitarios para maximizar poder, protección o impunidad, y para amplificar el daño mediante espectadores aliados. Lo que sorprende no es que tengan amigos, sino que esos vínculos tengan una lógica de conveniencia y uso, más cercana a coaliciones tácticas que a amistades genuinas. Esto sugiere que el bullying emerge y se sostiene en arquitecturas relacionales: círculos que se activan por beneficio y se disuelven cuando ya no son útiles.

La segunda sorpresa—“piensa que la víctima tiene la culpa”—apunta a un proceso de desconexión moral que el alumnado no siempre ve a simple vista. No es solo justificar “lo que pasó”, es reescribirlo para colocar la responsabilidad en la persona dañada. En términos socioemocionales, los estudiantes están detectando una forma de desenganche moral: atribución externa de culpa y racionalizaciones que convierten la agresión en reacción “merecida”. Este mecanismo oculta el daño bajo una narrativa de legitimidad y, por tanto, reduce la culpa y facilita la continuidad del hostigamiento. Que esto aparezca como “algo que no sabían” sugiere que dichas justificaciones operan más en el discurso privado o en códigos del grupo que en escenas públicas.

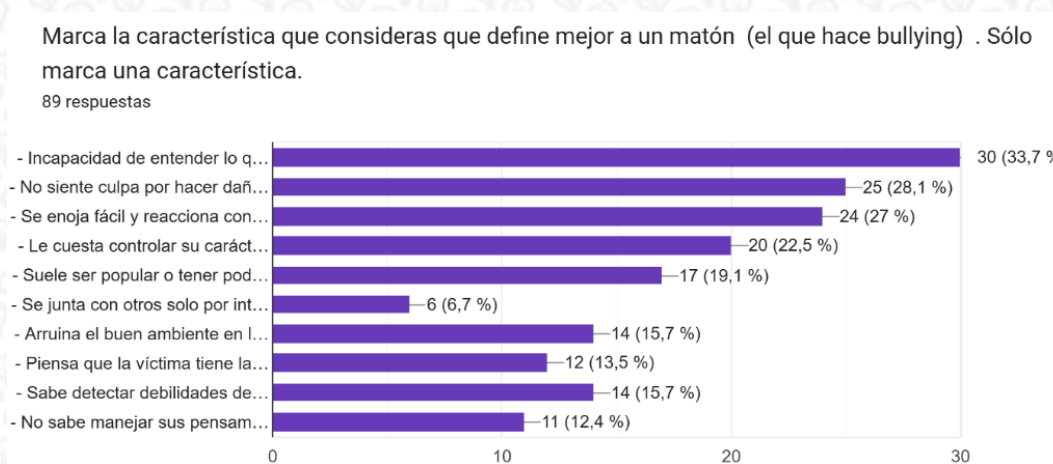
La tercera respuesta—“suele ser popular o tener poder”—muestra la sorpresa ante el capital social del agresor. El hallazgo cuestiona la imagen del matón como figura marginal: una parte relevante del alumnado descubre que el agresor, con frecuencia, goza de prestigio o capacidad de influencia. En términos de procesos socioemocionales, el estatus otorga visibilidad positiva, control de normas informales y capacidad de convocatoria de espectadores; todo ello eleva los refuerzos sociales recibidos por el agresor y desincentiva la intervención de testigos. Que esto sorprenda indica que el vínculo entre popularidad y agresión no es obvio para todos, quizá porque el poder social del agresor se viste de carisma, humor o liderazgo informal.

El orden del ranking es significativo. Que en primer lugar aparezca la alianza por interés destaca la infraestructura relacional del bullying como el “dato oculto” más revelador: la violencia se apalanca en redes, no solo en individuos. En segundo sitio, culpar a la víctima señala el andamiaje cognitivo-moral que estabiliza esas redes: si “el otro lo provocó”, el grupo se siente autorizado a sostener la agresión. En tercer lugar, la popularidad/poder explica por qué tales prácticas no se frenan con facilidad: el estatus protege y normaliza. Así, el alumnado está describiendo una secuencia funcional: primero la base relacional que hace posible el hostigamiento, luego la narrativa que lo justifica y, por último, el combustible social que lo hace rentable.

Tomadas como combo, estas tres piezas generan una sinergia particularmente resistente. Las alianzas por interés aportan masa crítica y difusión de responsabilidad; la atribución de culpa a la víctima desactiva emociones morales prosociales y ofrece cobertura justificatoria; la popularidad/poder asegura refuerzos sociales, modelado normativo y cierto grado de impunidad. Juntas, producen un ecosistema de bullying con tres capas: estructura (red instrumental), relato (culpa de la víctima) y capital (estatus). En ese ecosistema, el daño no solo se ejecuta, también se amplifica y se blinda: hay más manos disponibles para participar o mirar, menos frenos internos para detenerse y más beneficios simbólicos por hacerlo. Desde la percepción estudiantil, este “trío oculto” explica por qué algunas dinámicas de agresión parecen expandirse y naturalizarse sin que medien necesariamente grandes estallidos de ira: operan como prácticas sociales calculadas, narrativamente justificadas y socialmente rentables.

Figura 3

Características que mejor definen a un matón



A partir de la consigna de “marca solo una”, el alumnado eligió como rasgo que mejor define a un agresor escolar, en primer lugar, la incapacidad de entender lo que sienten los demás (30 de 89; 33.7%). Cuando la pregunta obliga a escoger un único atributo prototípico, los estudiantes colocan al déficit empático en el centro del perfil: leer poco las señales emocionales ajenas, no tomar perspectiva y desconectarse del impacto del daño en la otra persona. Esta elección sugiere que, para sus pares, el matón no es principalmente “fuerte” o “popular”, sino alguien cuyo modo de relación anula el reconocimiento del otro como sujeto con emociones y derechos.

En segundo lugar aparece “no siente culpa por hacer daño” (25; 28.1%). Esta respuesta sitúa la desactivación de las emociones morales —culpa y vergüenza prosocial— como un sello adicional del perfil. Desde la mirada estudiantil, el agresor no solo hiere, sino que luego no experimenta remordimiento ni busca reparar. Al quedar la culpa desenganchada, desaparece el freno interno que en muchos jóvenes corta el ciclo del hostigamiento, incrementando la probabilidad de repetición y escalamiento.

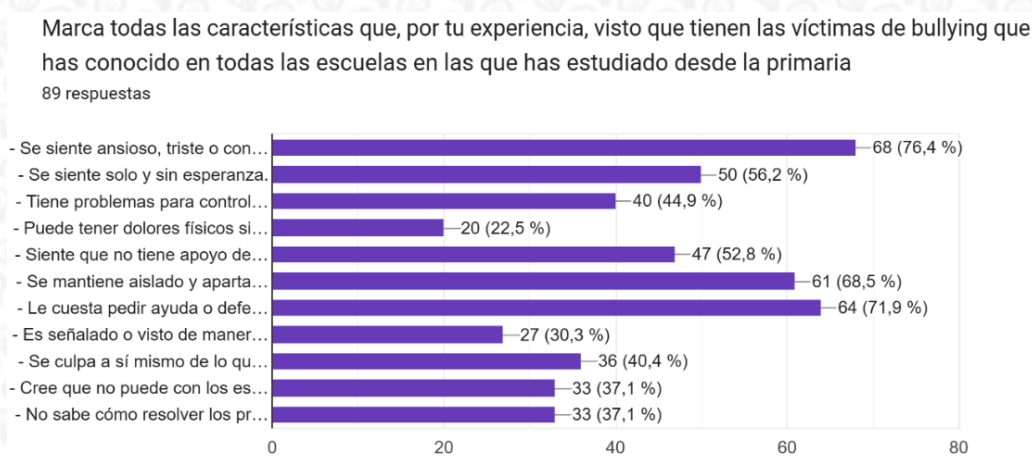
El tercer rasgo más elegido fue “se enoja fácil y reacciona con agresión” (24; 27.0%). Aquí los compañeros describen el motor proximal de muchos episodios: baja tolerancia a la frustración y respuestas impulsivas ante provocaciones mínimas. La desregulación de la ira provee la chispa que inicia el incidente, pero lo relevante es que, aun cuando el estallido es visible y frecuente, ocupa el tercer lugar; es decir, el estudiantado lo ve como importante, pero subordinado a dos rasgos más “estructurales” del perfil: la baja empatía y la ausencia de culpa.

El orden del ranking es revelador. Que la opción uno sea el déficit empático indica que el corazón del prototipo de agresor, cuando se fuerza a decidir, es interpersonal-cognitivo: no reconocer al otro. Que la opción dos sea la falta de culpa agrega una capa moral que explica por qué el daño continúa: no hay costo subjetivo posterior. Que la opción tres sea la reactividad colérica coloca la emoción “caliente” como el disparador, pero no como el elemento definitorio. En suma, los estudiantes parecen organizar su imagen del matón en una secuencia “fría-moral-caliente”: primero la ceguera frente al otro, luego la desresponsabilización afectiva y, al final, el estallido que activa la conducta.

Leídas como un combo, estas tres piezas generan una sinergia especialmente potente. La baja empatía disminuye el reconocimiento del sufrimiento y facilita la cosificación de la víctima; la ausencia de culpa elimina el freno post-acto y legitima la repetición; la reactividad de ira aporta la energía inmediata que convierte conflictos cotidianos en agresiones. El resultado es una “tríada frío-caliente”: rasgos fríos de insensibilidad interpersonal y desenganche moral que enmarcan y sostienen los momentos calientes de desregulación. Esta tríada, percibida por los propios estudiantes, ayuda a entender por qué ciertas dinámicas de bullying se vuelven persistentes y resistentes a la sanción informal del grupo.

Figura 4

Características percibidas de las víctimas



Según la percepción de 89 estudiantes, las tres características que con mayor frecuencia definen a las víctimas de bullying son, en este orden: sentirse ansiosas, tristes o con malestar emocional (68; 76.4%); dificultad para pedir ayuda o defenderse (64; 71.9%); y mantenerse aisladas o apartadas (61; 68.5%). Aunque todas aparecen con porcentajes altos, el patrón prioriza un cuadro de malestar interno, seguido de un obstáculo conductual para activar apoyo, y finalmente una pauta relacional de retraimiento.

Que el primer lugar sea el malestar emocional indica que, para sus pares, la huella más visible y constante del bullying es afectiva: ansiedad, tristeza y abatimiento. Se trata de un indicador “estado” más que “rasgo”: fluctúa con la intensidad del acoso, se agrava con la exposición continua y, a ojos del alumnado, es el signo más inequívoco de que “algo está mal” en la experiencia de esa persona. Este foco en la sintomatología internalizante sugiere que los estudiantes leen el daño principalmente por lo que la víctima siente y no solo por lo que hace.

Que el segundo lugar sea la dificultad para pedir ayuda o defenderse coloca el problema en el terreno de la agencia. Desde la mirada estudiantil, muchas víctimas no activan redes de apoyo ni ponen límites, ya sea por miedo, vergüenza, indefensión aprendida o desconocimiento de rutas escolares de protección. Este dato es clave porque explica la prolongación de los episodios: si el malestar del punto uno no se acompaña de una petición de ayuda efectiva, el ciclo de victimización se mantiene con baja fricción institucional o grupal.

El tercer lugar, el aislamiento o apartamiento, describe la consecuencia relacional más frecuente: retirarse del grupo para reducir la exposición. Para los compañeros, la víctima “se hace a un lado”, lo

que disminuye oportunidades de afiliación positiva y acceso a apoyo entre pares. El retraimiento, que puede empezar como estrategia de evitación, termina reduciendo el capital social de la víctima y, paradójicamente, facilitando que el hostigamiento continúe sin testigos protectores.

El orden del ranking es revelador. Primero, lo emocional: el daño se experimenta y se nota por dentro. Segundo, la agencia: no se pide ayuda, por lo que el malestar no encuentra contención. Tercero, la red: la persona se aísla, lo que agrava la falta de apoyo. Esta secuencia “afecto–agencia–vínculo” sugiere que, para el estudiantado, la victimización se reconoce como un proceso que inicia con dolor emocional, se perpetúa por barreras para movilizar ayuda y se consolida con la retirada social.

Tomadas como un combo socioemocional, estas tres piezas producen una sinergia circular que vuelve resistente la situación. El malestar emocional eleva la ansiedad anticipatoria y la vergüenza, lo que inhibe la búsqueda de ayuda; la falta de petición de apoyo deja a la víctima sin contención ni defensa oportuna; el aislamiento reduce aún más las fuentes de cuidado, normaliza la invisibilidad del problema y priva de experiencias correctivas de pertenencia. El circuito resultante —dolor que no pide ayuda y se aísla— aumenta la vulnerabilidad y la cronicidad del bullying, al tiempo que dificulta la detección por adultos y pares.

Figura 5

Características no sabidas de las víctimas



En esta pregunta sobre “características que no sabías que tienen las víctimas de bullying”, lo que más sorprendió al alumnado fue descubrir que pueden presentar dolores físicos y malestares somáticos vinculados al estrés (47 estudiantes; 52.8%). Este hallazgo revela que, para muchos, el daño del bullying no se queda en lo emocional o social: migra al cuerpo. La percepción estudiantil está captando manifestaciones psicofisiológicas —cefaleas, dolor abdominal, tensión muscular, fatiga— que suelen aparecer cuando la amenaza es sostenida en el tiempo. Que este sea el primer lugar indica que la dimensión “invisible” más potente para los pares no fue un rasgo de personalidad, sino una consecuencia biológica que no suele asociarse de inmediato con la violencia entre iguales.

El segundo resultado en frecuencia fue “cree que no puede con los estudios” (28; 31.5%). Aquí los compañeros detectan un deterioro de la autoeficacia académica: la víctima empieza a percibirse menos capaz, anticipa fracaso y evita retos. Desde procesos socioemocionales, esto es consistente con el

impacto del hostigamiento sobre la atención, la memoria de trabajo y la motivación; el mensaje internalizado de “no puedo” se convierte en un mediador que agrava el rezago escolar, aun cuando la capacidad objetiva no haya cambiado. Que este indicador ocupe el segundo lugar sugiere que, para el grupo, la sorpresa no es solo “que sufra”, sino “que el sufrimiento lastime su desempeño escolar”.

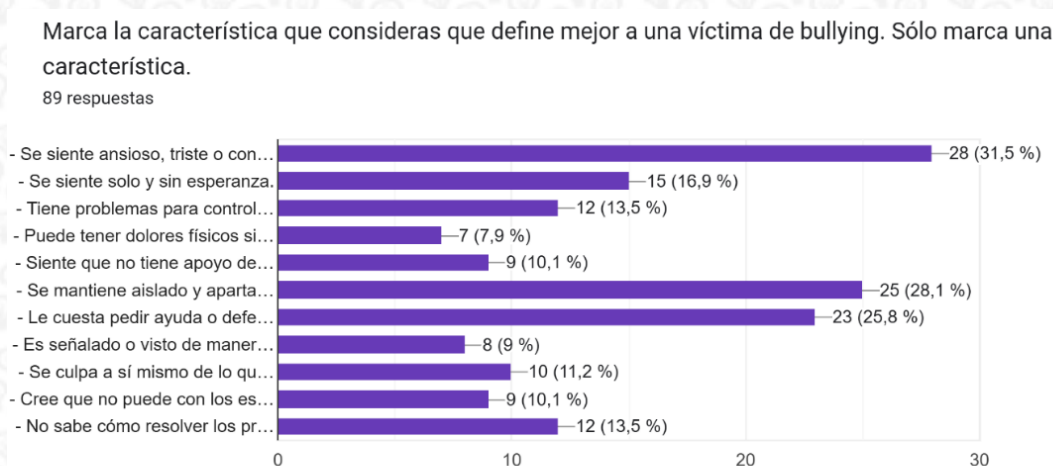
En tercer lugar, hay un empate: “se siente solo y sin esperanza” y “es señalado o visto de manera negativa por otros” (26; 29.2% cada una). El primer ítem alude a un clima afectivo de desánimo y a la expectativa de que nada cambiará, típico de trayectorias de victimización crónica; el segundo nombra un proceso social de estigmatización que cristaliza etiquetas y reduce apoyos. Que ambos aparezcan como “sorpresa” deja ver que muchas de estas dinámicas operan fuera del aula o en silencios del grupo: la víctima puede experimentar soledad y portar un estigma que no todos perciben hasta que se les pregunta explícitamente.

El orden del ranking es significativo. Que el número uno sea el dolor físico coloca al cuerpo como el portal inesperado por el que los pares reconocen la profundidad del daño; es el “dato nuevo” más contundente. Que el número dos sea la creencia de incapacidad académica indica que el impacto del bullying se lee como un fenómeno que traspasa lo socioemocional y repercute en la trayectoria escolar, afectando expectativas y decisiones de estudio. Que el tercer lugar esté compartido entre desesperanza/soledad y estigmatización sugiere que, una vez reconocidas las capas somática y académico-motivacional, los estudiantes ubican las condiciones relacionales que consolidan el problema: aislamiento subjetivo y mirada descalificadora del entorno.

Tomadas como combo, estas tres piezas generan una sinergia que hace más resistente la victimización. El estrés crónico somatizado produce malestar que drena energía y atención; ese agotamiento alimenta la creencia de “no puedo con los estudios”, debilitando la motivación y el sentido de control; la soledad desesperanzada —y/o el estigma del grupo— reduce la probabilidad de recibir apoyo correctivo y confirma la expectativa de fracaso. El circuito resultante es autorreforzante: más dolor → menos rendimiento percibido → más aislamiento y etiquetas → más estrés y dolor.

Figura 6

Características que mejor definen a una víctima



Con 89 respuestas, cuando el alumnado tuvo que elegir **solo una** característica que “mejor define” a una víctima de bullying, el patrón más votado fue “se siente ansiosa, triste o con malestar emocional” (28; 31.5%). Para sus pares, el sello más representativo de la victimización es afectivo: estados de ansiedad y tristeza que colorean el día a día. Esta lectura sitúa el daño, antes que nada, en el mundo interno: la experiencia subjetiva de sufrimiento es el indicador más visible y confiable para reconocer a una víctima. Es un marcador “de estado” que puede fluctuar con la intensidad del acoso, pero que el grupo percibe como la huella más constante.

En segundo lugar quedó “se mantiene aislada o apartada” (25; 28.1%). Aquí los estudiantes describen una pauta relacional: retirarse para evitar nuevas agresiones. Ese apartamiento reduce oportunidades de pertenencia, apoyo entre pares y experiencias positivas que amortigüen el malestar. Es relevante que el aislamiento sea el segundo rasgo definitorio: a los ojos del alumnado, la victimización no solo “se siente por dentro”, también “se ve” en la forma de relacionarse, como una retirada que termina desprotegiendo.

El tercer rasgo fue “le cuesta pedir ayuda o defenderse” (23; 25.8%). Para los compañeros, la dificultad de activar apoyos o poner límites es un componente clave que deja a la víctima atrapada en el ciclo. Miedo, vergüenza, indefensión aprendida o desconocimiento de rutas formales de protección pueden estar detrás de esa inacción. Este dato complementa a los dos anteriores: el sufrimiento no se traduce en búsqueda de auxilio y el aislamiento lo vuelve menos probable.

El orden del ranking es significativo. Que el primer lugar sea el malestar emocional indica que el grupo reconoce la victimización primero como un fenómeno afectivo; es la señal que más “define” el caso prototípico. Que el segundo lugar sea el aislamiento muestra que, en la representación estudiantil, la consecuencia más visible en la red social es retirarse; la victimización se hace observable en la conducta relacional. Que el tercer lugar sea la dificultad para pedir ayuda ubica una barrera de agencia que impide cortar el proceso. La secuencia implícita es “afecto → vínculo → agencia”: mucho dolor, menos contacto, poca solicitud de apoyo.

Leídas como combo, estas tres piezas generan una sinergia que perpetúa y agrava la situación. El malestar emocional drena energía, alimenta la anticipación de nuevas humillaciones y aumenta la vergüenza; esa carga emocional favorece el aislamiento, que a su vez disminuye el acceso a testigos protectores y a experiencias de pertenencia; con menos red y más ansiedad, pedir ayuda se vuelve más difícil, lo que retrasa la intervención adulta y refuerza la cronicidad. El circuito se autoalimenta: dolor que aísla, aislamiento que silencia, silencio que prolonga el dolor.

Con base en 89 respuestas, el alumnado describe a los testigos del bullying, ante todo, como personas que “sienten mezcla de querer ayudar y de no meterse” (65; 73%). Esta vivencia de ambivalencia es un conflicto de aproximación-evitación: por un lado aparece la empatía y el impulso prosocial; por el otro, miedos muy concretos (represalias, quedar mal con el grupo, exponerse) y costos percibidos (tiempo, esfuerzo, perder estatus). En términos socioemocionales, el testigo experimenta activación emocional y evaluación de riesgo al mismo tiempo; esa tensión se resuelve muchas veces en la inacción, no porque falte compasión, sino porque el cálculo de “meterse” resulta amenazante.

El segundo rasgo más mencionado fue que “puede pensar que ‘no es mi problema’” (50; 56.2%). Aquí los estudiantes están nombrando mecanismos de desresponsabilización: difusión de responsabilidad (“alguien más lo hará”), normas implícitas de no intervenir, o racionalizaciones que alivian la incomodidad moral (“es un pleito entre ellos”, “no conozco a la víctima”). Este procesamiento cognitivo reduce la culpa anticipada por no actuar y estabiliza la pasividad. Desde la psicología social, es un

ingrediente clásico del “efecto espectador”: a mayor número de observadores, más fácil es concluir que no toca actuar.

Figura 7

Características percibidas de los testigos



El tercer rasgo fue “se deja llevar por lo que hace el grupo” (43; 48.3%). Los pares identifican el peso de la conformidad normativa y el contagio social: si el grupo ríe, mira o ignora, el testigo tiende a alinearse para no salirse de la norma de su microcultura. El costo de ir contra la corriente —perder aprobación, ser etiquetado como “aguafiestas” o convertirse en blanco— inclina la balanza hacia imitar la mayoría, incluso cuando internamente se desaprueba la agresión.

El orden del ranking es revelador. Primero aparece la ambivalencia: la experiencia central del testigo es un tironeo emocional y motivacional. Segundo, la desresponsabilización: la manera más común de resolver ese tironeo es redefinir el episodio como ajeno, lo que legitima no intervenir. Tercero, la conformidad grupal: cuando la situación es ambigua y la responsabilidad se diluye, las señales del grupo se vuelven la guía dominante de conducta. En conjunto, el alumnado está diciendo que los testigos no son principalmente “indiferentes”, sino tensionados, desresponsabilizados y normados por el grupo.

Si leemos estas tres piezas como combo socioemocional, su sinergia es potente. La ambivalencia genera parálisis inicial; el “no es mi problema” ofrece una salida cognitiva que alivia la incomodidad sin actuar; la conformidad con el grupo consolida la inacción y, con frecuencia, se transforma en refuerzo pasivo del agresor (risas, mirar, grabar, no contradecir). El circuito resultante —ambivalencia → desenganche de responsabilidad → alineamiento con la norma del grupo— aumenta la probabilidad de que el bullying continúe sin freno y normaliza el rol del observador pasivo.

En esta pregunta sobre “características que no sabías que tienen los testigos de bullying”, lo que más sorprendió al alumnado fue descubrir que a muchos testigos **les da ansiedad pensar en intervenir** (37 estudiantes; 41.6%). Este dato sitúa el foco en un estado afectivo inhibitorio: la anticipación de riesgos —represalias, quedar mal con el grupo, equivocarse— activa ansiedad y, con ella, evitación. No es que los testigos no sepan qué está mal; lo que no se veía con claridad era cuánto pesa el malestar anticipado

justo en el momento de decidir ayudar. La sorpresa radica en que la barrera principal no es cognitiva (saber qué hacer) sino emocional (tolerar la ansiedad de hacerlo).

Figura 8

Características no sabidas de los testigos



El segundo hallazgo más frecuente fue que los testigos se dejan llevar por lo que hace el grupo (33; 37.1%). Aquí los pares están señalando que la norma del entorno —reír, grabar, mirar hacia otro lado— regula la conducta de observadores que, a solas, quizá desaprobaban la agresión. Lo “sorpresivo” es reconocer cuán decisivo es el clima normativo: cuando la pauta colectiva desalienta la intervención, el testigo sigue la corriente para evitar costos sociales. En términos socioemocionales, la ansiedad del primer punto encuentra en la conformidad grupal una salida sencilla: ceder a la mayoría para reducir tensión interna.

En tercer lugar aparece un empate entre dos ideas que abren la puerta a la acción: “si ayuda a la víctima, gana reconocimiento” (32; 36.0%) y “cuando lo hace por convicción, sus valores lo sostienen” (32; 36.0%). La primera pone de relieve refuerzos sociales positivos poco visibles: ayudar puede dar estatus moral y aprobación, no solo riesgos. La segunda introduce la fuerza de la motivación interna: actuar por principios brinda energía para atravesar la ansiedad y la presión del grupo. Que ambas emerjan como sorpresas sugiere que, en la cultura escolar, se perciben menos los beneficios y los soportes internos de la defensa que los costos de intervenir.

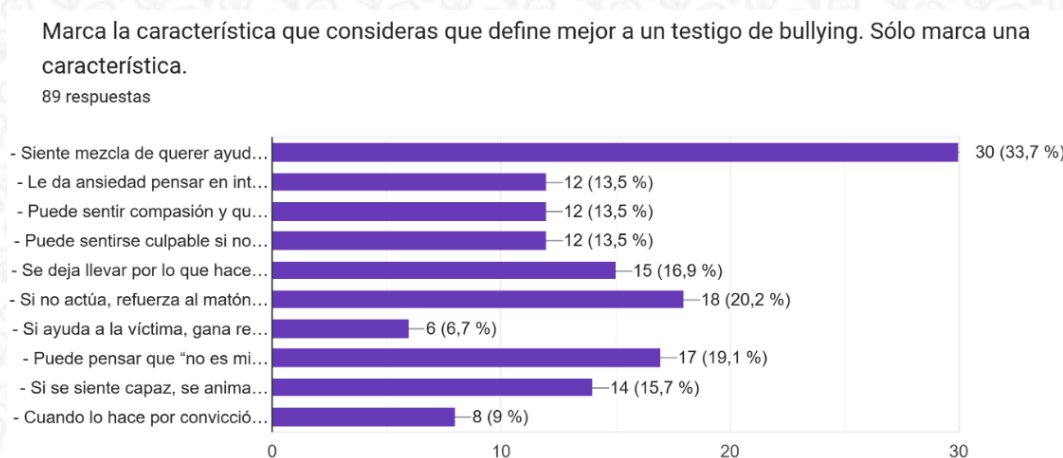
El orden del ranking es revelador. Que la ansiedad al pensar en intervenir sea el primer lugar indica que, para sus pares, la barrera afectiva es el dato oculto más potente en los testigos. Que en segundo sitio esté la conformidad muestra que, una vez activada esa ansiedad, la resolución más común es alinearse con la norma del grupo. Que el tercer lugar lo ocupen, empatadas, las recompensas sociales de ayudar y la convicción moral, señala que también existen palancas —externas e internas— capaces de revertir el bloqueo, aunque suelen pasar desapercibidas hasta que se nombran. En suma, los estudiantes describen una secuencia plausible: ansiedad que empuja a seguir a la mayoría, pero que puede ser contrapesada por reconocimiento positivo y por valores firmes.

Si leemos estos tres elementos como un combo socioemocional, su sinergia explica por qué la defensa ocurre poco... y cuándo sí ocurre. La ansiedad de intervención actúa como freno inmediato; la presión

normativa ofrece una salida cómoda que legitima no actuar; pero los refuerzos prosociales y la convicción pueden inclinar la balanza hacia intervenir, porque disminuyen el costo percibido y aumentan el sentido de eficacia y pertenencia.

Figura 9

Características que mejor definen a un testigo



Con 89 respuestas, cuando se pidió elegir una sola característica que “mejor define” a un testigo de bullying, el alumnado ubicó en primer lugar “siente mezcla de querer ayudar y de no meterse” (30; 33.7%). El rasgo prototípico del espectador es, pues, la ambivalencia: coexisten un impulso prosocial (empatía, deseo de frenar el daño) y fuerzas inhibitorias (miedo a represalias, a romper la norma del grupo, a “meterse en problemas”). Esta tensión de aproximación-evitación suele resolverse en inacción, no por indiferencia, sino por un cálculo de riesgo que se siente costoso en el momento.

El segundo rasgo más elegido fue “si no actúa, refuerza al matón” (18; 20.2%). Aquí los estudiantes reconocen el efecto performativo de la pasividad: mirar, reír, grabar o simplemente no intervenir comunica aprobación tácita, otorga audiencia y normaliza la conducta del agresor. La percepción estudiantil muestra conciencia de que el silencio no es neutral; opera como refuerzo social que hace más probable la repetición del hostigamiento.

En tercer lugar aparece “puede pensar que ‘no es mi problema’” (17; 19.1%). Este enunciado nombra el desenganche de responsabilidad típico del efecto espectador: difusión de responsabilidad (“alguien más lo hará”), racionalizaciones (“es un pleito entre ellos”) o reglas implícitas de no intervenir. Ese marco cognitivo reduce la culpa anticipada por no actuar y estabiliza la pasividad, incluso cuando la ambivalencia del primer punto está presente.

El ranking es revelador. Que la ambivalencia esté en el puesto uno indica que, para sus pares, el núcleo definitorio del testigo es emocional-motivacional: un tironeo interno. Que el segundo lugar reconozca que la inacción refuerza al agresor muestra que el grupo entiende las consecuencias de esa ambivalencia cuando se resuelve en no actuar. Que el tercer lugar sea “no es mi problema” ubica el andamiaje cognitivo que legitima la inacción y reduce el malestar moral. La secuencia implícita es: tensión interna → inacción con efectos → justificación para no actuar.

Leídas como combo, estas tres piezas generan una sinergia que mantiene el bullying sin freno. La ambivalencia paraliza en el momento crítico; la pasividad resultante otorga combustible social al agresor; y el marco de “no es mi problema” limpia la disonancia interna, haciendo más probable que el patrón se repita la próxima vez. Este circuito —ambivalencia → refuerzo del agresor → desresponsabilización— convierte a los testigos en estabilizadores involuntarios del hostigamiento.

| Conclusiones

Los datos revelan tres núcleos funcionales que dialogan con la literatura internacional: (1) en agresores, una tríada “frío-caliente” (baja empatía + falta de culpa + reactividad de ira) que explica la persistencia del daño; (2) en víctimas, una secuencia “afecto-agencia-vínculo” (malestar emocional + barreras para pedir ayuda + aislamiento) que cronifica la vulnerabilidad; y (3) en testigos, la cadena “ambivalencia → desresponsabilización → conformidad” que estabiliza la pasividad y, por tanto, la continuidad del bullying. El alumnado se percibe fuerte en empatía, reparación y ayuda, pero señala como prioritario entrenar regulación de ira, asertividad de límites y manejo saludable del estrés. Estas prioridades condicionan su lectura del fenómeno —p. ej., sobre-atribuir la agresión a impulsividad individual o interpretar la inacción del testigo más como ansiedad que como norma grupal—, por lo que la intervención debe combinar prácticas restaurativas, toma de perspectiva, protocolos breves de autorregulación, guiones de defensa de bajo riesgo y ajuste de normas que hagan visible la obligación compartida de ayudar. En conjunto, los hallazgos respaldan diseños de prevención e intervención que integren capacidades individuales con el clima y las normas del grupo, y sugieren líneas futuras con muestras probabilísticas y mediciones conductuales.

| Referencias

- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. S. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- D’Urso, G., Symonds, J., Sloan, S., & Devine, D. (2022). *Bullies, meanies, and victims: The role of child and classmate social and emotional competencies*. *Social Psychology of Education*, 25(2), 293–312. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09684-1>
- Guy, A. (2017). *The social and emotional profiles of adolescent bullies, victims, and bully-victims* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Warwick. WRAP: Warwick Research Archive Portal. <https://wrap.warwick.ac.uk/102288/>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years’ research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Huang, Y., Zhao, X., Zhang, Z., & Liu, X. (2024). Bullying victims’ perceived social support profiles and their associations with psychological health and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01954-3>

- Knauf, R.-K., Eschenbeck, H., & Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), Article 3. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>
- Macaulay, P. J. R. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity and socioemotional factors. *Computers in Human Behavior*, 132, 107230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107230>
- Méndez, I. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Monteiro, A. P. (2024). The relation between bullying and cyberbullying, empathy, and emotional intelligence in adolescents. *Safety*, 4(4), 43. <https://doi.org/10.3390/safety4040043>
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100–115. <https://doi.org/10.1002/pits.20357>
- Thornberg, R., & Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1133–1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., de Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101412. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>