

Aprendizaje Socioemocional: prevención del acoso escolar y cyberbullying en estudiantes de Educación Básica

Social-Emotional Learning: Prevention of School Bullying and Cyberbullying Among Basic Education Students

Dayana Nicole Carvajal Santistevan¹, Valery Doménica Ayón Vítores², Javier Patricio Gutiérrez Mera³, Valeria Valentina García Bravo⁴, Jessica Elizabeth Pacheco Arteaga⁵, Erick Ismael Alava Bravo⁶

Cita:

Carvajal Santistevan, D. N., et al. (2026). Aprendizaje Socioemocional: prevención del acoso escolar y cyberbullying en estudiantes de Educación Básica. TESLA Revista Científica, 6(2), e756.
<https://doi.org/10.55204/trc.v6i2.e756>

Recibido: 05/10/2026

Revisado: 09/10/2026

Corregido: 12/10/2026

Aceptado: 14/10/2026

Publicado: 21/10/2026

Licencia:

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Los autores conservan los derechos morales y patrimoniales de sus obras.

The contents of this article are under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license. The authors retain the moral and patrimonial rights of their works.

^{1,6} Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador; ² Unidad Educativa "Quince de Octubre", Ecuador; ³ Unidad Educativa Particular San Rafael, Ecuador; ⁴ Unidad Educativa Puerto Machalilla, Ecuador; ⁵ Unidad Educativa "Carlos Enrique Parrales", Ecuador.

¹ dayananicole240501@gmail.com; ² valery.ayon14@gmail.com; ³ patricio201908@gmail.com; ⁴ Valeriav.garcia@educacion.gob.ec; ⁵ jera1505@hotmail.com; ⁶ ismaelalava16@gmail.com.

¹ 0009-0000-6580-5115; ² 0009-0007-2968-1048; ³ 0000-0003-2069-9261; ⁴ 0009-0006-8402-5580; ⁵ 0000-0002-3736-2115; ⁶ 0000-0002-2328-2755.

Resumen: El acoso escolar y el cyberbullying constituyen formas de violencia entre pares que comprometen el bienestar emocional, la convivencia y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes; frente a ello, el aprendizaje socioemocional se ha consolidado como una estrategia preventiva que fortalece la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable. Objetivo: comprender cómo intervienen las competencias socioemocionales promovidas en la escuela en la prevención y el afrontamiento del acoso escolar y el cyberbullying en estudiantes de Educación General Básica Superior. Metodología: empleó un enfoque cualitativo descriptivo basado en el Análisis Temático Reflexivo con 18 participantes (12 estudiantes de octavo a décimo año, cuatro docentes tutores y dos profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil) mediante cartografías emocionales del aula, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que la alfabetización emocional permite a los estudiantes desnaturalizar agresiones que antes interpretaban como «bromas» y nombrar el daño que producen. Las competencias de conciencia social y habilidades relacionales favorecen el tránsito del espectador pasivo al defensor; sin embargo, este tránsito se ve limitado por el código del silencio y por la discontinuidad de las actividades socioemocionales en la jornada escolar. Por su parte, en el entorno digital las competencias aprendidas se transfieren de forma parcial, debido a que el anonimato, la permanencia del contenido y la débil mediación adulta debilitan la autorregulación y la empatía construidas en el aula. En conclusión, el aprendizaje socioemocional actúa como un factor protector cuando se implementa de manera sistemática y transversal, articulado con la tutoría, el Departamento de Consejería Estudiantil y las familias.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, acoso escolar, cyberbullying, convivencia escolar, consejería.

Abstract: Bullying and cyberbullying are forms of violence between peers that compromise the emotional well-being, coexistence and learning of children and adolescents; in the face of this, socio-emotional learning has been consolidated as a preventive strategy that strengthens self-awareness, self-regulation, social awareness, relational skills and responsible decision-making. Objective: to understand how socio-emotional competencies promoted in school intervene in the prevention and coping of bullying and cyberbullying in students of Higher Basic General Education. Methodology: It used a descriptive qualitative approach based on Reflective Thematic Analysis with 18 participants (12 students from eighth to tenth grade, four tutor teachers and two professionals from the Student Counseling Department) through emotional classroom mapping, focus groups and semi-structured interviews. The results show that emotional literacy allows students to denaturalize aggressions that they previously interpreted as "jokes." and name the damage they produce. The competencies of social awareness and relational skills favor the transition from the passive spectator to the defender; however, this transition is limited by the code of silence and by the discontinuity of socio-emotional activities in the school day. On the other hand, in the digital environment, the skills learned are partially transferred, because anonymity, the permanence of the content and weak adult mediation weaken the self-regulation and empathy built in the classroom. In conclusion, socio-emotional learning acts as a protective factor when it is implemented in a systematic and transversal way, articulated with tutoring, the Student Counseling Department and families.

Keywords: Socio-emotional learning, bullying, cyberbullying, school coexistence, counseling.

INTRODUCCIÓN

La violencia entre pares en el ámbito escolar constituye un problema de salud pública y de derechos de la niñez reconocido a escala internacional. De acuerdo con la UNESCO, casi uno de cada tres estudiantes en el mundo ha sido acosado por sus compañeros en la escuela al menos una vez durante el último mes, y la apariencia física figura entre los motivos más frecuentes de la agresión (1). Sus consecuencias no se limitan al momento del episodio: la victimización por acoso en la infancia y la adolescencia se asocia con depresión, ansiedad, ideación suicida, problemas de salud física y bajo rendimiento académico (2).

En Ecuador, el estudio nacional sobre violencia entre pares realizado por el Ministerio de Educación, UNICEF y World Vision en 126 instituciones educativas públicas y privadas, urbanas y rurales, documentó que el acoso escolar afecta al 23 % de los estudiantes de 11 a 18 años, con una incidencia mayor en la Costa (26 %) y en la Amazonía (27 %) que en la Sierra (20 %); además, tres de cada cinco estudiantes reportaron

haber sufrido al menos un acto violento en el último quimestre, y la mayoría de los episodios de insultos fueron presenciados por compañeros de clase (3). El mismo estudio advirtió que la violencia entre pares se prolonga en el ciberespacio, una tendencia que se ha intensificado con la expansión de los dispositivos móviles y de la educación mediada por tecnologías.

El ciberbullying se define como una agresión intencional y reiterada que se ejerce mediante dispositivos electrónicos contra una persona que no puede defenderse con facilidad (4). A diferencia del acoso presencial, se caracteriza por la posibilidad de anonimato, la amplificación de la audiencia, la permanencia del contenido y la ausencia de límites espaciales y temporales, de modo que la agresión acompaña a la víctima fuera de la jornada escolar. La evidencia metaanalítica indica, además, que ambas formas de acoso están estrechamente relacionadas y comparten factores de riesgo y consecuencias (5).

En el contexto ecuatoriano, un estudio transcultural con 10 737 adolescentes identificó un 8,7 % de cibervíctimas, un 5,1 % de ciberagresores y un 14,3 % de cibervíctimas-agresoras (6), mientras que una investigación con 904 adolescentes de nueve ciudades del país encontró que el 82 % había recibido al menos un ataque en línea y que la cibervictimización explicaba el 22,8 % de la varianza en las dificultades de regulación emocional (7). Ante este escenario, el Ministerio de Educación ha actualizado sus protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia en el sistema educativo (8) y, en 2023, presentó un protocolo específico para situaciones de violencia digital (9).

El aprendizaje socioemocional (ASE) se define como el proceso mediante el cual niñas, niños, adolescentes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y gestionar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables (10). El marco de referencia más difundido organiza estas capacidades en cinco competencias interrelacionadas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable (10). En la tradición iberoamericana, la educación emocional se ha planteado como una respuesta a necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias, entre ellas la prevención de la violencia (11).

La efectividad del ASE cuenta con un respaldo empírico sólido. Un metaanálisis de 213 programas universales aplicados en la escuela, con 270 034 estudiantes, mostró mejoras en habilidades socioemocionales, actitudes, conducta social y rendimiento académico (12), y una revisión más reciente de 424 estudios realizados en 53 países, con 575 361 estudiantes, confirmó efectos positivos sobre el clima y la seguridad escolar y las relaciones entre pares, aunque moderados por la calidad de la implementación (13). En el campo específico de la prevención del acoso, los programas escolares reducen la perpetración en aproximadamente un 19–20 % y la victimización en un 15–16 % (14), mientras que los programas frente al ciberbullying muestran reducciones más modestas, de alrededor del 9–15 % en la perpetración y del 14–15 % en la victimización (15).

La pertinencia del ASE para prevenir el acoso radica en que este no es un fenómeno diádico entre agresor y víctima, sino un proceso grupal en el que intervienen ayudantes, reforzadores, defensores y espectadores (16). Las competencias socioemocionales se distribuyen de manera desigual entre estos roles: los agresores y las víctimas-agresoras de bullying y ciberbullying puntúan bajo en estas competencias, y la baja conciencia social y la escasa conducta prosocial se asocian de forma independiente con la perpetración (17). En Ecuador, la empatía, la asertividad y las habilidades de resolución de conflictos han mostrado capacidad predictiva sobre la ciberagresión (6), y un estudio cuasiexperimental con estudiantes de octavo año de Básica Superior reportó que un programa de estrategias socioemocionales redujo los insultos electrónicos, la suplantación y la exclusión en línea (18).

El objetivo general fue comprender cómo intervienen las competencias socioemocionales promovidas en la escuela en la prevención y el afrontamiento del acoso escolar y el ciberbullying, desde la perspectiva de estudiantes, docentes tutores y profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de una unidad educativa de Educación General Básica.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo con alcance descriptivo, fundamentado en el marco del Análisis Temático Reflexivo (19,20), enfoque idóneo para identificar, analizar y construir patrones de significado a partir de las experiencias de los participantes sin imponer categorías conceptuales previas. Este diseño permitió privilegiar la voz de los estudiantes sobre un fenómeno que, por su carácter relacional y frecuentemente oculto, resulta difícil de captar mediante instrumentos estandarizados.

El trabajo de campo se ejecutó en una Unidad Educativa de la Provincia de Manabí, en el lapso de marzo a octubre 2026. Durante ese periodo se realizaron visitas semanales con inserción en las horas de tutoría, los recreos y las actividades institucionales de convivencia. Como estrategia de acercamiento y construcción de confianza se empleó la cartografía emocional del aula: los estudiantes elaboraron mapas de la institución y de sus espacios digitales habituales (grupos de mensajería, redes sociales y videojuegos en línea), señalando con colores los lugares en los que se sentían seguros, incómodos o en riesgo. Esta actividad cumplió una función de convergencia, pues habilitó conversaciones laterales y prolongadas que facilitaron el abordaje de experiencias sensibles sin exigir la autorrevelación directa. De forma complementaria, se emplearon viñetas narrativas con situaciones hipotéticas de acoso, que permitieron a los participantes hablar en tercera persona sobre experiencias que podían resultarles dolorosas.

El vínculo con la institución se estableció bajo una lógica de acompañamiento y observación, sin impartir talleres ni intervenciones socioemocionales por parte del equipo investigador; por ende, las narrativas documentadas reflejan exclusivamente las experiencias de los participantes con las actividades que la institución ya desarrollaba en el marco de la tutoría, el acompañamiento del DECE y su Código de Convivencia.

La muestra estuvo conformada por $n = 18$ participantes: 12 estudiantes de Básica Superior (cuatro de octavo, cuatro de noveno y cuatro de décimo año), cuatro docentes tutores y dos profesionales del DECE. Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional por máxima variación, garantizando diversidad en términos de sexo, año de estudio, acceso a dispositivo propio y posición narrada frente al acoso. Se consideraron los criterios de inclusión: matrícula vigente en la institución (estudiantes) o vinculación laboral mínima de un año (personal docente y DECE), haber participado en al menos una sesión de cartografía emocional, y contar con el consentimiento informado del representante legal y el asentimiento del estudiante. Criterios de exclusión: encontrarse en un proceso activo de protección por una situación de acoso en curso, con el fin de evitar la revictimización, o manifestar negativa al uso de grabadora de audio.

La edad de los estudiantes osciló entre 12 y 15 años, la posición frente al acoso se registró según el rol que cada estudiante describió haber ocupado en al menos un episodio, tomando como referencia la clasificación de roles participantes en el acoso (16) (Tabla 1).

Tabla 1
Caracterización de los participantes.

Seudónimo	Edad	Sexo	Año de EGB / Cargo	Experiencia	Posición narrada frente al acoso
Estudiantes					
001T	12	M	8.º	Compartido	Testigo
002M	12	F	8.º	No	Víctima (apodos y exclusión)
003T	13	M	8.º	Sí	Reforzador que reconoce su participación
004A	13	F	8.º	Sí	Víctima (hostigamiento en línea)
006S	13	M	9.º	Sí	Víctima (insultos) / búsqueda de ayuda
006S	13	F	9.º	Sí	Defensora
007J	14	M	9.º	No	Víctima (apodos y agresión física)
008M	14	F	9.º	Sí	Víctima (comentarios en redes) / testigo
009L	14	M	10.º	Sí	Agresor que reconoce su participación
010L	15	F	10.º	Sí	Víctima (suplantación de identidad)
011P	15	M	10.º	Sí	Defensor
012D	14	F	10.º	Compartido	Testigo
Personal docente y del DECE					
001R	46	F	Docente tutora de 8.º	18 años	Atención y derivación de casos
002R	43	F	Docente tutora de 8.º	15 años	Atención y derivación de casos
003K	38	M	Docente tutor de 9.º	9 años	Atención y derivación de casos
005R	52	F	Docente tutora de 10.º	24 años	Atención y derivación de casos

Seudónimo	Edad	Sexo	Año de EGB / Cargo	Experiencia	Posición narrada frente al acoso
006R	34	F	Profesional DECE (psicóloga educativa)	7 años	Activación de rutas y seguimiento
007T	41	M	Profesional DECE (psicólogo clínico)	12 años	Activación de rutas y seguimiento

Fuente: Elaboración propia.

La recolección de datos se llevó a cabo al finalizar la etapa de acompañamiento institucional mediante grupos focales con estudiantes y entrevistas individuales semiestructuradas con docentes tutores y profesionales del DECE, previa capacitación en técnicas cualitativas orientada por la dirección del proyecto.

Instrumento: Se empleó una guía de preguntas enfocada en siete ejes temáticos: a) clima de convivencia en el aula y el recreo, b) reconocimiento y expresión de emociones, c) experiencias de acoso presencial como testigo, víctima, agresor o defensor, d) experiencias de acoso en entornos digitales, e) búsqueda de ayuda y figuras de confianza, f) actividades socioemocionales desarrolladas en la institución, y g) papel de la familia y supervisión del uso de dispositivos.

Procedimiento: Se conformaron tres grupos focales, uno por año de Básica Superior, con cuatro estudiantes cada uno y dos sesiones de aproximadamente 60 minutos, desarrolladas en un espacio privado de la institución fuera del alcance visual y auditivo de otros estudiantes y docentes. Las entrevistas con el personal docente y del DECE tuvieron una duración promedio de 45 minutos. Todas las sesiones se grabaron en formato de audio previa autorización y fueron transcritas textualmente (verbatim) para conformar el corpus de análisis. Las cartografías emocionales se fotografiaron y se utilizaron como disparadores de la conversación, sin integrarse a la unidad de análisis textual. Se estableció, además, un protocolo de contención: ante la revelación de una situación de acoso activa, el caso se derivó al DECE conforme a las rutas de actuación vigentes (8), con conocimiento del estudiante.

El análisis temático reflexivo se desarrolló siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (19,20):

Familiarización con los datos: Lectura activa y relectura del corpus de transcripciones a la par de la escucha del audio original.

Generación de códigos iniciales: Codificación inductiva de los fragmentos de texto relevantes según sus significados semánticos y latentes.

Construcción de temas: Agrupación y organización de los códigos en patrones de significado más amplios o temas candidatos.

Revisión de temas: Cotejo de los temas con los extractos codificados y con la totalidad del corpus, contrastando las perspectivas de estudiantes, docentes y profesionales del DECE.

Definición y denominación de temas: Delimitación del alcance conceptual de cada tema y asignación de nombres analíticos.

Redacción del informe: Selección de citas textuales ilustrativas y articulación con la literatura científica.

Para garantizar la credibilidad y transferibilidad de la investigación (21), se aplicaron estrategias de triangulación entre investigadores durante la codificación y de triangulación de fuentes entre estudiantes, docentes y profesionales del DECE, además de la permanencia prolongada en el campo durante ocho meses. La conformabilidad se resguardó mediante el archivo detallado de las transcripciones, los memos analíticos y un diario de reflexividad en el que el equipo registró sus supuestos previos sobre el acoso escolar.

El protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos (CEISH) y autorizaciones institucionales, al tratarse de participantes menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado escrito de los representantes legales y el asentimiento verbal grabado de cada estudiante, a quienes se explicó su derecho a no responder preguntas y a retirarse en cualquier momento. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad mediante la asignación de seudónimos, no se recolectaron capturas de pantalla ni contenidos digitales de los participantes, y se retiró cualquier identificador directo de las transcripciones finales.

RESULTADOS

A partir del análisis temático reflexivo del corpus, se identificaron y construyeron tres temas principales que articulan las experiencias, saberes y prácticas de los participantes en torno al papel de las competencias socioemocionales en la prevención del acoso escolar y el ciberbullying (Tabla 2).

Tabla 2

Matriz analítica de temas y subtemas emergentes.

Tema principal	Subtemas componentes	Hallazgo nuclear
1. «Era solo una broma»: la alfabetización emocional como punto de partida.	La broma como coartada de la agresión.; Nombrar lo que se siente: vocabulario emocional y autorregulación.; Ponerse en el lugar del otro: empatía y toma de perspectiva.	Las actividades socioemocionales ofrecen un lenguaje para identificar el daño, lo que permite transitar de la normalización de la agresión como juego hacia su reconocimiento como acoso.
2. Del espectador al defensor: la convivencia como responsabilidad compartida.	El código del silencio: «no ser sapo».; Estrategias de defensa y apoyo entre pares.; Docentes tutores y DECE como figuras de confianza.; Continuidad y discontinuidad de las actividades socioemocionales.	La conciencia social y las habilidades relacionales favorecen la defensa entre pares y la búsqueda de ayuda, pero su efecto depende de la confianza en los adultos y de la sistematicidad de las actividades.
3. La pantalla no tiene recreo: alcances y límites del aprendizaje socioemocional frente al ciberbullying.	Continuidad entre el aula y la pantalla.; Anonimato, audiencia y desinhibición.; Brecha en la mediación familiar.; Transferencia parcial de competencias al entorno digital.	Las competencias aprendidas en el aula se transfieren de forma parcial al entorno digital; el anonimato, la permanencia del contenido y la débil mediación adulta reducen su potencia preventiva.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del corpus.

«Era solo una broma»: la alfabetización emocional como punto de partida

El primer tema da cuenta de cómo las actividades socioemocionales desarrolladas en la tutoría ofrecieron a los estudiantes un lenguaje para identificar el daño que producen agresiones cotidianas que, hasta entonces, eran interpretadas como parte del juego o de la forma habitual de relacionarse.

Los apodos y las burlas por la apariencia física, el rendimiento académico o el lugar de procedencia aparecieron en los relatos como prácticas normalizadas, amparadas en la categoría de la «broma». Esta lectura era compartida tanto por quienes agredían como por quienes recibían la agresión:

«Al principio uno dice que es broma, que así nos llevamos todos. [...] Yo también le decía “gordo” al 007J y él se reía, entonces yo pensaba que no le importaba.» (008M 14 años)

«Yo me reía para que no vean que me dolía. Si te pones bravo es peor, te molestan más.» (007J, 14 años)

Los docentes tutores coincidieron en que la principal dificultad no residía en la falta de normas, sino en la ausencia de un vocabulario emocional que permitiera a los estudiantes reconocer y comunicar lo que sentían:

«Muchas veces los chicos no tienen las palabras. Te dicen “estoy mal”, “estoy aburrido”, y detrás hay tristeza, rabia, miedo. Lo primero que trabajamos en tutoría es ponerle nombre a eso.» (001R, docente tutora)

El trabajo explícito sobre la identificación de emociones permitió resignificar las expresiones con las que se justificaba la agresión (Tabla 3).

Tabla 3

Expresiones de naturalización del acoso y su resignificación.

Expresión inicial (naturalización)	Resignificación tras las actividades socioemocionales	Competencia socioemocional implicada	Participantes
«Es broma, así nos llevamos.»	«Si solo se ríe uno, no es broma.»	Conciencia social / toma de perspectiva	005K/008M
«Se lo buscó por creído.»	«Nadie se merece que lo humillen.»	Toma de decisiones responsable	003T
«Si te defiendes, te molestan más.»	Identificar la emoción, detenerse y pedir ayuda («respirar y avisar»).	Autoconciencia / autorregulación	002M/007J
«A mí no me pasa nada, yo aguanto.»	«Aguantar no es lo mismo que estar bien.»	Autoconciencia	009L
«Eso es cosa de ellos.»	«Si me quedo callada, también estoy participando.»	Habilidades relacionales / responsabilidad compartida	011P/012D

Fuente: *Elaboración propia.*

Las técnicas de autorregulación trabajadas en el aula, como el «semáforo de las emociones», fueron mencionadas de manera recurrente como recursos para interrumpir la escalada de la agresión y optar por la búsqueda de ayuda:

«La licen nos enseñó lo del semáforo: rojo es parar, amarillo pensar, verde actuar. Cuando me dijeron lo de mi mamá, yo estaba en rojo, quería pegarle. Me fui al baño, respiré, y después le conté al tutor.» (005K)

Asimismo, los juegos de roles favorecieron la toma de perspectiva. Al ocupar de forma ficticia el lugar de la víctima, algunos estudiantes que habían participado como reforzadores reconocieron el impacto de su conducta:

«Cuando hicimos el juego de roles y me tocó ser al que molestan, sentí feo. Ahí entendí lo que siente la 002M cuando nos reímos.» (003T)

Del espectador al defensor: la convivencia como responsabilidad compartida

El segundo tema muestra que la mayoría de los episodios de acoso ocurrió en presencia de compañeros, y que la respuesta de estos testigos fue decisiva para su continuidad o interrupción. Sin embargo, la intervención estuvo condicionada por un código de silencio que sancionaba socialmente a quien informaba a los adultos:

«Si avisas, eres sapo, y después te agarran a ti. Por eso nadie dice nada.» (001T)

«Los chicos saben todo lo que pasa; nosotros somos los últimos en enterarnos.» (003K, docente tutor)

Pese a ello, los relatos documentaron estrategias de defensa y apoyo entre pares, así como la búsqueda de ayuda en figuras adultas de confianza, que en conjunto configuran una red de protección escolar (Tabla 4).

Tabla 4

Componentes de la red de protección frente al acoso escolar.

Dimensión de protección	Prácticas y actores involucrados	Evidencia empírica en los relatos
Defensa directa entre pares	Compañeros con reconocimiento en el grupo o amistad con la víctima.	Interrupción verbal de la burla en el aula y acompañamiento durante el recreo (007J, 006S).
Apoyo a la víctima	Amistades cercanas.	Mensajes privados de apoyo, inclusión en los grupos de trabajo y la consigna de «no dejarla sola» (006S/012D).
Búsqueda de ayuda adulta	Docente tutor/a y profesionales del DECE.	Reporte discreto al tutor al final de la jornada; uso del buzón de convivencia; derivación al DECE (003K/007T/002R).
Actividades socioemocionales	Tutoría y DECE.	Círculos de diálogo, juegos de roles y semáforo de las emociones, realizados de forma irregular y desplazados por la carga académica (006R/ 002R).
Respuesta institucional	Autoridades, DECE y familias.	Activación de rutas de actuación, reuniones con representantes y acuerdos de convivencia en el aula (002K).

Fuente: *Elaboración propia.*

La eficacia de la defensa entre pares dependió de la posición social de quien intervenía. Los estudiantes con mayor reconocimiento en el grupo lograron interrumpir las burlas, mientras que quienes ocupaban posiciones periféricas tenían convertirse en nuevos blancos:

«Yo le dije: “ya, bájale, no es chistoso”. Y como yo juego en el equipo de fútbol, me hicieron caso. Pero si lo hubiera dicho ella, se burlaban de ella también.» (010L, 15 años)

La confianza en el docente tutor se construyó sobre la discreción. Los estudiantes distinguieron entre adultos que hacen público el reporte y adultos que protegen la identidad de quien informa:

«Con la 001R sí se puede hablar, porque no te deja quedar mal. No hace que todos se enteren de que fuiste tú.» (001T, 12 años)

Por su parte, el personal docente y del DECE señaló que la continuidad de las actividades socioemocionales se veía afectada por la carga administrativa y académica, de modo que estas tendían a activarse de forma reactiva, después de un incidente, y no como un proceso preventivo sostenido:

«Cuando hacemos el círculo de diálogo todos los lunes, se nota: los chicos llegan a contarte cosas. Cuando lo dejamos por las evaluaciones, vuelven los problemas.» (006R)

«La hora de tutoría muchas veces se va en avisos, en firmas, en preparar el programa. Lo socioemocional queda para cuando ya hay un problema.» (002R)

«Somos dos profesionales para más de mil estudiantes. Lo que logramos es atender casos, apagar incendios; la prevención se nos queda corta si los tutores no la sostienen en el aula.» (007T, DECE)

La pantalla no tiene recreo: alcances y límites del aprendizaje socioemocional frente al ciberbullying

El tercer tema evidencia que las agresiones iniciadas en el aula se prolongaron en los entornos digitales, donde adquirieron mayor alcance y persistencia. Los estudiantes describieron una continuidad entre el espacio físico y el virtual que eliminaba los momentos de resguardo:

«Lo que pasa en el aula sigue en el grupo de WhatsApp. Si te molestan en el recreo, en la noche te mandan stickers con tu cara.» (004A, 13 años)

El anonimato y la ausencia de contacto cara a cara fueron identificados como factores que intensificaban el daño y debilitaban la empatía y la autorregulación aprendidas en el aula:

«Hicieron una cuenta falsa con mis fotos y ponían cosas como si fuera yo. No sabía quién era, y eso es lo peor, porque puede ser cualquiera del curso.» (011P, 15 años)

«Por el celular uno escribe cosas que en la cara no diría. No ves cómo se pone la otra persona.» (008M, 14 años)

Las manifestaciones de ciberbullying y las respuestas de los participantes se sintetizan en la Tabla 5.

Tabla 5

Manifestaciones de ciberbullying y respuestas de los participantes.

Tipo de manifestación	Plataforma o contexto	Manifestación en el relato	Respuesta / Resolución
Hostigamiento y burla	Grupo de mensajería del curso	Envío de stickers y memes elaborados con el rostro de la víctima, en horario nocturno.	Silencio inicial y salida del grupo; reporte a la docente tutora tras varias semanas (002R).
Suplantación de identidad	Red social de videos cortos	Creación de un perfil falso con fotografías de la víctima y publicaciones a su nombre.	Reporte de la cuenta con apoyo de una amiga; activación de la ruta de violencia digital por el DECE (007T/0033K).
Exclusión	Grupos de chat y videojuegos en línea	Expulsión deliberada de grupos y acuerdos para «hacer el vacío».	Búsqueda de otros grupos de pertenencia y comunicación con la madre (002R).
Difusión de agresiones grabadas	Grupo de mensajería del curso	Grabación de una pelea en el recreo y reenvío masivo del video.	Reenvío por parte de algunos testigos (012D); negativa a reenviar, captura de evidencia y apoyo a la víctima (006S).
Comentarios sobre el cuerpo y la apariencia	Red social de fotografías	Comentarios ofensivos en publicaciones, con mayor incidencia hacia estudiantes mujeres.	Bloqueo de las cuentas y comunicación a la familia (008M).

Fuente: Elaboración propia.

La mediación familiar apareció como un eslabón débil. Los estudiantes refirieron un acceso temprano y poco supervisado a los dispositivos, y el personal docente y del DECE reconoció que los espacios digitales del curso escapaban a su ámbito de acción y que los casos llegaban cuando el daño ya se había extendido:

«Mi mamá trabaja todo el día; el celular es mío desde los once. Ella no sabe ni qué es TikTok.» (008M, 14 años)

«Nosotros podemos trabajar en el aula, pero el grupo de WhatsApp es de los chicos o de los papás; ahí no tenemos llegada.» (003K)

«Con lo digital el problema es que llega tarde. Cuando el caso nos llega, el video ya lo vio todo el colegio. Activamos la ruta, pero el daño ya está hecho; por eso lo preventivo tiene que empezar antes.» (006R)

Pese a estas limitaciones, las narrativas documentaron desplazamientos que evidencian una transferencia parcial de las competencias socioemocionales al entorno digital, especialmente entre los estudiantes que

habían participado de forma más sostenida en las actividades de tutoría:

De la indiferencia a la evidencia: «Yo no reenvié el video. Le escribí a ella que no estaba sola y le dije que hagamos captura y le contemos a la psicóloga» (006S), incorporando la búsqueda de ayuda adulta como recurso válido.

De la represalia a la regulación: «Antes yo respondía igual, insultando. Ahora bloqueo, hago captura y aviso» (011P), lo que expresa la aplicación de la autorregulación en el espacio digital.

Del aislamiento al acompañamiento en línea: los mensajes privados de apoyo a la víctima («no dejarla sola en el chat») surgieron como una forma de defensa digital de bajo costo social para quienes temían intervenir públicamente (012D/006S).

DISCUSIÓN

El presente estudio muestra que la normalización del acoso como «broma» constituye una de las principales barreras para su prevención, en la medida en que impide a víctimas, agresores y testigos reconocer el daño. Este hallazgo coincide con lo documentado en el estudio nacional ecuatoriano, en el que los agresores justificaban sus actos como respuesta a una provocación o como búsqueda de respeto (3). Frente a ello, el trabajo explícito sobre el reconocimiento y la denominación de las emociones permitió a los estudiantes resignificar estas prácticas, lo que respalda la noción de la conciencia emocional como competencia básica sobre la que se construyen las demás (11). La relevancia de la regulación emocional se ve reforzada por la evidencia local que vincula la cibervictimización con dificultades en este ámbito (7): técnicas sencillas como el «semáforo de las emociones» ofrecieron a las estudiantes alternativas a la respuesta impulsiva y abrieron la vía a la búsqueda de ayuda.

La toma de perspectiva promovida mediante juegos de roles se tradujo en el reconocimiento de la propia participación en el acoso por parte de estudiantes que habían actuado como reforzadores. Este resultado es coherente con la evidencia de que los agresores y las víctimas-agresoras presentan menores competencias socioemocionales, y de que la baja conciencia social y la escasa conducta prosocial se asocian con la perpetración (17). En Ecuador, la empatía, el asertividad y la resolución de conflictos han mostrado capacidad predictiva sobre la cyberagresión (6), lo que sugiere que el fortalecimiento deliberado de estas competencias atiende a mecanismos directamente implicados en la conducta agresiva y no únicamente a sus manifestaciones externas.

Respecto al rol de los testigos, los datos confirman que el acoso es un proceso grupal sostenido por la presencia y la respuesta de los pares (16), tal como lo reflejan las cifras nacionales según las cuales la mayoría de los episodios de insultos son presenciados por compañeros de clase (3). El código del silencio expresado en la consigna «no ser sapo» revela que la decisión de intervenir no depende solo de la empatía, sino de un cálculo sobre el costo social de defender. La mayor eficacia de las intervenciones de estudiantes con reconocimiento en el grupo es consistente con la evidencia que relaciona el rol de defensor con una posición social favorable dentro del grupo (16). Por ello, programas como KiVa, que se dirigen explícitamente a modificar la conducta de los espectadores, han mostrado reducciones significativas del acoso en estudiantes de cuarto a sexto grado (22), y el análisis de componentes de los programas antiacoso indica que la participación informal de los pares, el enfoque de escuela completa y la información a las familias se asocian con mayores efectos (23).

La discontinuidad de las actividades socioemocionales, desplazadas por la carga académica y administrativa, constituye un hallazgo central para la práctica educativa. La literatura sostiene que el ASE alcanza sus mejores resultados cuando se implementa de forma sistémica, es decir, integrado en la cultura escolar, en el aula, en la relación con las familias y en la comunidad, y no como un conjunto de talleres aislados (24); de igual manera, la heterogeneidad en la calidad de la implementación modera los efectos observados en los programas (13).

El papel del docente tutor como figura de confianza, condicionado por su discreción, coincide con la propuesta del aula prosocial, según la cual las competencias socioemocionales del propio docente sostienen relaciones de apoyo y un clima favorable a la convivencia (25). La sobrecarga referida por el DECE, por su

parte, expone una brecha entre la responsabilidad preventiva que la normativa asigna a las instituciones y los recursos humanos disponibles para sostenerla (8).

Respecto al ciberbullying, la continuidad entre el aula y la pantalla confirma la estrecha relación entre el acoso presencial y el digital descrita en la evidencia metaanalítica (5), así como las características del ciberacoso que amplían su alcance y persistencia (4). La debilidad de la empatía en el entorno digital, expresada en la idea de que «no ves cómo se pone la otra persona», corresponde al efecto de desinhibición en línea, según el cual la invisibilidad y la ausencia de señales del interlocutor reducen los frenos que operan en la interacción cara a cara (26). Las manifestaciones identificadas (burlas, suplantación y exclusión) coinciden con las dimensiones sobre las que un programa de estrategias socioemocionales mostró efectos favorables en estudiantes ecuatorianos de Básica Superior (18), lo que indica que el ASE puede incidir en el ciberbullying cuando sus contenidos se vinculan expresamente con las situaciones digitales.

Programas como ConRed, que integran la gestión de la información personal, la convivencia en línea y la reflexión sobre la conducta digital, ofrecen un referente en esa dirección (27). Sin embargo, la magnitud modesta de los efectos de los programas contra el ciberacoso (15) y la débil mediación familiar observada sugieren que la escuela no puede asumir sola esta tarea; la evidencia indica que no todas las formas de mediación parental son equivalentes y que el establecimiento de reglas sobre los usos interactivos de internet se asocia con una menor exposición a riesgos en línea (28), por lo que la formación de las familias debería articularse con el protocolo nacional de actuación frente a la violencia digital (9).

Finalmente, los desplazamientos identificados en el uso de las competencias socioemocionales en el entorno digital (la captura de evidencia en lugar del reenvío, el bloqueo en lugar de la represalia y el apoyo privado a la víctima) muestran que la transferencia de lo aprendido en el aula al ciberespacio es posible, aunque parcial (12,13). Estos desplazamientos aparecieron con mayor claridad entre los estudiantes que participaron de manera sostenida en las actividades de tutoría, lo que concuerda con la evidencia de que los programas universales de ASE producen mejoras en las habilidades, las actitudes y la conducta social que se reflejan en la convivencia.

CONCLUSIONES

El presente estudio profundiza en el papel que cumplen las competencias socioemocionales promovidas en la escuela en la prevención y el afrontamiento del acoso escolar y el ciberbullying en estudiantes de Educación General Básica Superior, articulando sus resultados en tres dimensiones clave. En primer lugar, se demuestra que la alfabetización emocional constituye el punto de partida de la prevención: al ofrecer un vocabulario para nombrar lo que se siente y técnicas concretas de autorregulación, las actividades socioemocionales permiten desnaturalizar agresiones amparadas en la categoría de la «broma» y favorecen la toma de perspectiva, incluso entre estudiantes que habían participado en el acoso.

Asimismo, las competencias de conciencia social y habilidades relacionales favorecen el tránsito del espectador pasivo al defensor y la búsqueda de ayuda en figuras adultas de confianza; no obstante, este tránsito se ve limitado por el código del silencio, por la posición social de quien interviene y por la discontinuidad de las actividades socioemocionales, que tienden a activarse de forma reactiva y no como un proceso preventivo sostenido. La confianza en el docente tutor, construida sobre la discreción, y la articulación con el DECE emergen como condiciones necesarias para que las competencias aprendidas se traduzcan en acciones de protección.

En cuanto al entorno digital, las competencias socioemocionales se transfieren de forma parcial: el anonimato, la permanencia y amplificación del contenido y la débil mediación familiar reducen la potencia de la empatía y la autorregulación construidas en el aula, aunque emergen prácticas de defensa digital que evidencian su potencial. En consecuencia, el aprendizaje socioemocional debe entenderse como un factor protector que alcanza su mayor efectividad cuando se implementa de forma sistemática y transversal, integrado en la tutoría, en el Código de Convivencia y en la relación con las familias, e incorpora de manera explícita contenidos de ciudadanía digital. Reconocer tanto sus alcances como sus límites, sin idealizarlo ni reducirlo a talleres aislados, resulta imprescindible para que las instituciones de Educación General Básica fortalezcan una convivencia libre de violencia dentro y fuera del aula.

LIMITACIONES

Dieciocho participantes de una sola institución educativa fiscal; los hallazgos no son generalizables y se ofrecen para su transferibilidad a contextos análogos. El estudio se circunscribió a Básica Superior, por lo que no recoge la experiencia de estudiantes de Básica Elemental y Media, en quienes el uso de dispositivos y las formas de acoso pueden diferir. La perspectiva de las familias está documentada de forma indirecta, a través del relato de estudiantes y docentes, lo que constituye la limitación más relevante para la interpretación de los hallazgos sobre la mediación digital. Además, la exclusión de estudiantes con procesos activos de protección, necesaria por razones éticas, pudo restringir la representación de los casos de mayor gravedad, y la dinámica de los grupos focales pudo favorecer respuestas socialmente deseables.

FINANCIACIÓN

La información de financiación no consta en el manuscrito original y requiere confirmación de los autores antes de la publicación.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con la presente investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Tabla 6

Contribución de autoría según la taxonomía CRediT

Contribución	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Conceptualización	X	X			X	
Metodología	X	X	X			X
Investigación	X	X	X	X	X	X
Análisis formal	X		X	X		X
Recursos		X	X	X	X	
Administración del proyecto	X	X			X	
Redacción – borrador original	X	X	X	X		
Redacción – revisión y edición	X	X	X	X	X	X
Discusión de resultados	X	X	X	X	X	X
Revisión y aprobación de la versión final	X	X	X	X	X	X

Nota: Propuesta editorial de distribución de funciones, sujeta a validación de los seis autores. A1: Carvajal Santistevan; A2: Ayón Vítores; A3: Gutiérrez Mera; A4: García Bravo; A5: Pacheco Arteaga; A6: Alava Bravo.

REFERENCIAS

1. UNESCO. Behind the numbers: ending school violence and bullying. Paris: UNESCO; 2019.
2. Moore SE, Norman RE, Suetani S, Thomas HJ, Sly PD, Scott JG. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: a systematic review and meta-analysis. *World J Psychiatry*. 2017;7(1):60–76. doi:10.5498/wjp.v7.i1.60
3. Ministerio de Educación del Ecuador, UNICEF, World Vision. Violencia entre pares en el sistema educativo: una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Quito: UNICEF; 2017.
4. Smith PK, Mahdavi J, Carvalho M, Fisher S, Russell S, Tippett N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *J Child Psychol Psychiatry*. 2008;49(4):376–85. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
5. Kowalski RM, Giumetti GW, Schroeder AN, Lattanner MR. Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*. 2014;140(4):1073–137. doi:10.1037/a0035618
6. Rodríguez-Hidalgo AJ, Mero O, Solera E, Herrera-López M, Calmaestra J. Prevalence and psychosocial predictors of cyberaggression and cybervictimization in adolescents: a Spain-Ecuador transcultural study on cyberbullying. *PLoS One*. 2020;15(11):e0241288. doi:10.1371/journal.pone.0241288
7. Moya-Solís A, Moreta-Herrera R. Víctimas de cyberbullying y su influencia en las dificultades de regulación emocional en adolescentes del Ecuador. *Psychology, Society & Education*. 2022;14(1):67–75. doi:10.21071/psye.v14i1.14066
8. Ministerio de Educación del Ecuador. Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. 3.ª ed. Quito: Ministerio de Educación; 2020.
9. Ministerio de Educación del Ecuador. Protocolo de actuación frente a situaciones de violencia digital detectadas en el Sistema Nacional de Educación. Quito: Ministerio de Educación; 2023.

10. Weissberg RP, Durlak JA, Domitrovich CE, Gullotta TP. Social and emotional learning: past, present, and future. En: Durlak JA, Domitrovich CE, Weissberg RP, Gullotta TP, editores. *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford Press; 2015. p. 3–19.
11. Bisquerra Alzina R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 2003;21(1):7–43.
12. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev*. 2011;82(1):405–32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
13. Cipriano C, Strambler MJ, Naples LH, Ha C, Kirk M, Wood M, et al. The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Dev*. 2023;94(5):1181–204. doi:10.1111/cdev.13968
14. Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggress Violent Behav*. 2019; 45:111–33. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.001
15. Gaffney H, Farrington DP, Espelage DL, Ttofi MM. Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggress Violent Behav*. 2019; 45:134–53. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.002
16. Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggress Behav*. 1996;22(1):1–15.
17. Zych I, Beltrán-Catalán M, Ortega-Ruiz R, Llorent VJ. Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*. 2018;23(2):86–93. doi: 10.1016/j.psicod.2017.12.001
18. Mora Torres JV, Mejía Flores OG, Nivela Cornejo MA, Santillán López LG. Enfoques socioemocionales para reducir el ciberacoso en estudiantes de educación secundaria superior. *Mendive. Revista de Educación*. 2024;22(1):e3700.
19. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol*. 2006;3(2):77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
20. Braun V, Clarke V. *Thematic analysis: a practical guide*. London: SAGE; 2022.
21. Lincoln YS, Guba EG. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE; 1985.
22. Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4–6. *Child Dev*. 2011;82(1):311–30. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
23. Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *J Sch Psychol*. 2021; 85:37–56. doi:10.1016/j.jsp.2020.12.002
24. Mahoney JL, Weissberg RP, Greenberg MT, Dusenbury L, Jagers RJ, Niemi K, et al. Systemic social and emotional learning: promoting educational success for all preschool to high school students. *Am Psychol*. 2021;76(7):1128–42. doi:10.1037/amp0000701
25. Jennings PA, Greenberg MT. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Rev Educ Res*. 2009;79(1):491–525. doi:10.3102/0034654308325693
26. Suler J. The online disinhibition effect. *Cyberpsychology Behav*. 2004;7(3):321–6. doi:10.1089/1094931041291295
27. Ortega-Ruiz R, Del Rey R, Casas JA. Knowing, building and living together on internet and social networks: the ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*. 2012;6(2):302–12.
28. Livingstone S, Helsper EJ. Parental mediation of children's internet use. *J Broadcast Electron Media*. 2008;52(4):581–99. doi:10.1080/08838150802437396